

EL CASO DEL MODELO PEDAGÓGICO DE UNA INSTITUCIÓN OFICIAL DE  
EDUCACIÓN MEDIA DE LA COSTA NORTE DE COLOMBIA: UNA MIRADA DESDE LA  
EVALUACIÓN CURRICULAR

CASTILLO, JOSE RICARDO

CORREA, LEONARDO FABIO

GOMEZ PATIÑO, FERNANDO

MOLINA RAMOS, KAREN

SALAZAR IBAÑEZ ALEXANDRA

Trabajo de profundización para optar el grado de Magíster en Educación

DIRECTORA: VIVIANA BOVEA

UNIVERSIDAD DEL NORTE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN,

Barranquilla

2017

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del Jurado

Barranquilla      /      /2017

## DEDICATORIAS

A Dios mi fuente de todo bien y constructor de mi vida; a mi familia, especialmente a Ailén Cecilia, por su paciencia y sacrificios para que yo pudiera culminar este proyecto, a mis estudiantes por su apoyo y a mis colegas coinvestigadores, por compartir estos avatares que hoy nos hacen más que amigos, grandes hermanos.

José Ricardo Castillo

Mi princesa, mi niña a tu corta edad fuiste la motivación más grande para iniciar este proyecto; recuerdo con mucha alegría tus palabras inspiradoras, en ese momento de desconsuelo y desfallecimiento, llena de dulzura me dijiste: “estudia papi, yo te apoyo”. Tu que dejaste de disfrutar tiempo a mi lado, que con paciencia y amor me motivabas a seguir adelante, quiero decirte que mi sueño aún no ha terminado, porque mi sueño eres tu hija. A Dios pido fuerzas y sabiduría para que juntos hagamos de ti una gran mujer. Laura, me siento orgulloso de la personita que eres. Concluyo con éxito este proyecto agradecido con Dios y contigo. Tu padre y amigo,

Leonardo Favio Corea Maya

A Dios por su infinita bondad; a mi familia y amigos.

Fernando José Gómez Patiño

A Dios todopoderoso, a mi esposo, mi hija y mi madre, por su paciencia y apoyo permanente; a mis compañeros de investigación por su entrega en cada etapa trazada.

Karen Molina Ramos.

A Dios, a mi esposo por su comprensión y apoyo, a mis estudiantes y a mis compañeros de investigación por ser mi soporte y compartir sus vidas conmigo.

Alexandra de Jesús Salazar Ibáñez

## **AGRADECIMIENTOS**

El grupo investigador expresa sus agradecimientos;

A Dios por su infinita bondad, porque esta Maestría es una gran bendición suya.

A la Secretaria de Educación Departamental, en particular al Doctor Carlos Prasca, quien al propender por la calidad educativa del departamento del Atlántico, gestiono este convenio para fortalecerla con la cualificación de los docentes.

A la Universidad del Norte con su programa de Maestría en Educación con énfasis en currículo y evaluación, por brindarnos una formación de alta calidad y experticia.

A la doctora Diana Chamorro por su entrega, compromiso y dedicación permanente en la coordinación de esta maestría; así mismo a todos los docentes formadores del programa por compartir con nosotros su conocimiento, sabiduría y experiencia.

A Viviana Bobea, por su gran entrega, compromiso y apoyo, por brindarnos toda su experiencia y saber, y sobre todo por su paciencia, su sonrisa amable, por ser más que una tutora, una gran amiga que impacto nuestras vidas para siempre.

A nuestras familias, por apoyarnos, entendernos y sacrificar espacios para que pudiéramos desarrollar este hermoso proyecto.

A todos los que de una u otra forma hicieron posible esta Maestría.

Grupo Investigador

## TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO .....	i
Lista de Anexos.....	i
Resumen.....	2
INTRODUCCION .....	3
JUSTIFICACION.....	9
FUNDAMENTACION TEORICA.....	13
Aproximación al concepto de Currículo .....	24
Acerca del concepto de calidad en educación .....	33
Eficacia y equidad .....	40
Acerca del concepto de formación por competencias.....	41
Acerca de Pedagogía y Modelo Pedagógico.....	45
Un Breve Recorrido Conceptual Sobre Pedagogía. ....	45
Recorrido Conceptual Sobre Modelo Pedagógico. ....	47
El Modelo Pedagógico Constructivista .....	48
Una perspectiva más allá del constructivismo piagetiano. ....	51
Pedagogía, didáctica y Modelo pedagógico en el constructivismo social.....	55
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	60
OBJETIVOS .....	63
Objetivo general.....	63
Objetivos específicos.....	63
METODOLOGÍA.....	63
Una mirada general al Caso: el Modelo Pedagógico de la IE .....	63
Etapa inicial para la toma de decisiones. Modelo CIPR.....	64
Definición del caso objeto de estudio. ....	67
Una mirada detenida al Caso: .....	69
Técnicas Utilizadas.....	69
El Contexto De La IE en Estudio.....	76
Convocatoria de asistencia y Aplicación de los Instrumentos de Recolección de Información.....	77
Grupo Focal Docentes. ....	77
Grupo Focal Estudiantes.....	78

Estrategia para procesar los datos recogidos: Triangulación.....	79
Cambio de Dirección. ....	79
Una mirada al Caso en profundidad: Análisis de Resultados .....	81
Los Hallazgos. ....	82
Análisis de Grupo Focal estudiantes.....	95
Análisis de Grupo Focal Docentes. ....	110
Análisis Grupo focal Padres. ....	125
Análisis de entrevista al Rector. ....	131
Resultados Reporte de observación de clase.....	133
Triangulación del Análisis de Resultados .....	150
Categoría Contexto.....	150
Categoría Insumo .....	154
Categoría Proceso.....	158
Categoría Resultado. ....	159
REDIRECCIONAR EL CAMINO: PLAN DE MEJORAMIENTO .....	161
Concepto .....	161
DISEÑO DE PLAN DE MEJORAMIENTO .....	174
CONCLUSIONES .....	188
RECOMENDACIONES .....	192
TRABAJO CITADOS.....	195
ANEXOS .....	203

## **Lista de Anexos**

Anexo 1: Rejilla de verificación PEI

Anexo 2: Rejilla de verificación de modelo pedagógico

Anexo 3: Asistencia de docentes a socialización de análisis documental.

Anexo 4: Protocolo de grupos focales.

Anexo5: Fotografía y cuestionario entrevista al rector

Anexo 6: Fotografía grupo focal docentes

Anexo 7: Fotografía grupo focal estudiantes.

Anexo 8: Fotografía grupo focal padres de familia.

Anexo 9: Actas de asistencia a grupos focal.

Anexo10: Ítems de grupos focales de acuerdo categoría CIPR

Anexo11: Rúbrica de evaluación de la gestión de aula y plan de área.

## **Resumen**

Palabras Claves: Currículo, Evaluación, CIPR, Mejoramiento, Modelo pedagógico.

El objetivo de este documento es presentar un estudio en el que se realiza una evaluación curricular a una Institución Educativa de carácter oficial del departamento del Atlántico, en el escenario del desarrollo de la Maestría en Educación con énfasis en Currículo y evaluación dentro del convenio gobernación del Atlántico – Universidad del Norte. El estudio utiliza el modelo analítico de evaluación CIPR para la toma de decisiones, en el contexto metodológico de un paradigma cualitativo e investigación evaluativa, en el que se toma como objeto de estudio, de manera general, la evaluación curricular y de manera particular, un elemento del currículo, que se constituye como el caso de estudio: el modelo pedagógico. Se recoge información valiosa al utilizar instrumentos como la entrevista, los grupos focales y la observación de clase, como también análisis documentales del Proyecto Educativo Institucional, de ahora en adelante PEI, y el modelo pedagógico. El análisis y triangulación, arrojan resultados valiosos correspondientes a elementos del contexto, insumos, procesos y resultados de la Institución Educativa, de los cuales, por limitaciones de tiempo y espacio de la misma Institución Educativa, de ahora en adelante I.E., se toman las debilidades que se hallaron en las categorías de contexto e insumo, y a partir de ellas se propone un Plan de Mejoramiento para su posterior implementación por la misma Institución Educativa.



## INTRODUCCION

Desde que el interés por entender la realidad educativa, a través del estudio del currículo, se tornó en el centro de acción no sólo de pedagogos, sino de toda una sociedad académica, la búsqueda de respuestas para mejorar la educación ha sido incesante.

Para lograr tal fin, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 el gobierno hace énfasis, entre otros aspectos, en la construcción curricular, por lo que invita a diseñar currículos pertinentes orientados al desarrollo de las dimensiones del ser, y a la construcción de la identidad nacional, mediante procesos de calidad que incentiven el aprendizaje, la investigación y la permanencia en el sistema.

De acuerdo con lo anterior, resulta pertinente considerar aquí lo que el Ministerio de Educación Nacional (MEN de ahora en adelante) en Colombia plantea como una educación de calidad, considerándola el proceso que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven. (MEN, 2006a, págs. 18-22).

El grupo de trabajo inició un proceso de investigación educativa, tomando como objeto de estudio, de manera general, la evaluación curricular y de manera particular, un elemento del currículo, el cual es el modelo pedagógico dentro de un contexto específico, local, que para este caso es una institución educativa de un municipio de la costa norte colombiana.

El propósito de esta investigación está, entonces, expresado en términos de la coherencia entre lo que reza en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) respecto al horizonte y modelo pedagógico, como también, la realización de éstos en la práctica académica cotidiana.

Este trabajo se enmarca dentro del interés de la Gobernación del Atlántico de contribuir con la apuesta del gobierno nacional por una educación pública de calidad, capaz de generar más desarrollo y equidad, que tiene entre sus acciones principales la excelencia docente. A través de la Secretaría de Educación del Atlántico se desarrolla el Programa de Formación en Maestrías para Maestros del Atlántico con el fin de estimular a los docentes y directivos docentes para adelantar estudios de maestría con el propósito de lograr la cualificación que incentive la investigación y el desarrollo de nuevas tecnologías, tal como se expresa en la Resolución N°03129 de la Secretaría de Educación del Departamento del Atlántico y atendiendo a la “innovación y desarrollo de currículos” como lo establece la ley 115 de 1994 (pág. 33).

Se parte en este trabajo del hecho de que la evaluación curricular es un proceso permanente de mejoramiento, tal como está sustentado en los artículos 144 y 145 de la ley 115 de 1994, donde se conmina al consejo directivo y académico a evaluar o estudiar, modificar y ajustar el currículo, de tal manera que sea claro, evaluable, coherente y pertinente; esta evaluación curricular guía la crítica reflexiva, permite tomar decisiones coherentes y sistemáticas para fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación con niveles de calidad; el desarrollo de competencias básicas; las dimensiones del ser; la investigación en el aula y la permanencia, en el sistema educativo de los niños, niñas y jóvenes (pág. 33).

Para el caso del presente estudio, el grupo de trabajo, inició un proceso de evaluación curricular en una I.E. de carácter oficial del departamento del Atlántico. La idea inicial consistió en realizar una revisión documental, a partir, del PEI de esta IE como una primera aproximación que permitiera definir con mayor precisión el objeto de estudio. En este análisis se detectó como debilidad significativa la ausencia de fundamentación clara y pertinente en relación con el modelo pedagógico Constructivista con énfasis en aprendizaje significativo declarado en el PEI

de la IE, evento que se convirtió en el elemento disparador en torno a los interrogantes que orientaron la búsqueda.

Los investigadores centraron su afán en encontrar soportes para la toma de decisiones orientadas a sugerir en el marco del proceso de investigación, una propuesta de mejoramiento pedagógico, donde el modelo planteado en el currículo de la IE, esté alineado y sea coherente con las necesidades de su contexto, con el horizonte institucional, con la teoría pedagógica constructivista y con una perspectiva social que dinamice la interacción con la comunidad. De esta manera se permitirá al estudiante la construcción autónoma de aprendizajes realmente significativos para él y su comunidad.

El proceso de evaluación curricular en cuestión, se inicia con una primera fase diagnóstica que condujo a incluir este estudio en el escenario de “ajustes al Modelo Pedagógico”. Se consideró, inicialmente, que el método de investigación que mejor se ajustaba a las características y necesidades del proceso evaluativo, era la investigación acción-participativa, ya que coherentes con la naturaleza de la evaluación, era preciso involucrar a los docentes de la IE; sin embargo, una serie de limitaciones institucionales impidieron este propósito, entre las que se pueden mencionar cierta reticencia de las directivas por centrar su atención en procesos coyunturales, como es el caso de la jornada única, y dificultades de tiempo y disposición para participar, por parte de los actores del proceso educativo de la IE.

Es de mencionar, además, que la coincidencia de la visita de un supervisor de la Secretaría de Educación Departamental, quien en su discurso dirigido al cuerpo docente y directivo de la IE dejó manifiestas ciertas directrices a cumplir, coartaron la participación del grupo de investigación, pues aumentaron el nivel de reticencia e incertidumbres frente a la propuesta del grupo de trabajo, toda vez que se depuso la construcción curricular en contexto, clara, coherente y pertinente a la que se refiere la Ley 115 de 1994, y que debe ser objeto del consenso de la

comunidad educativa, por unas disposiciones pre determinadas. Situación que permite recordar lo que Stenhouse (1986 citado en Zabalza, 2004) denomina “la dicotomía entre regulación externa vs. autonomía interna en el propio modelo curricular” (pág. XXII), sobre todo si se tiene en cuenta que en la presentación del visitante se leía el nombre de otra IE al pie de página.

Por tanto, el propósito del grupo investigador de involucrar a los docentes en la reflexión sobre la práctica pedagógica, lo que se enseña y cómo se hace, además de otros aspectos curriculares que atañen a la IE, no se logró tal como se esperaba, agregando a la situación antes descrita, la escasa asistencia al desarrollo del grupo focal docente, en el cual, se pudo notar algunas indecisiones conceptuales que los maestros tienen acerca de los términos enseñanza, aprendizaje y modelo pedagógico. Esta situación trajo a colación lo que afirma Stenhouse (1986 citado en Zabalza, 2004): “el desprestigio que entre muchos profesionales de la enseñanza tienen los conocimientos pedagógicos guarda relación con ese «no problematizar» el trabajo que uno realiza” (pág. XXIII).

La situación que dejaba entrever la realización de los grupos focales, ya anunciaba la necesidad de dejar la investigación acción de lado. Este cambio, puso, al grupo investigador en la posición de solamente sugerir cambios que obviamente inviten a tomar decisiones y acciones efectivas a las instancias directivas y docentes de la IE, pues Stenhouse señala que “la toma de decisiones a nivel de Centro y de aula, el someter a investigación y evaluación la propia acción, etc., (...), plantea a los profesores una clara exigencia de mayor formación curricular” (1986 citado en Zabalza, 2004, pág. XXIII).

Se decidió, entonces, cambiar la metodología de investigación-acción participación a estudio de casos, ya que no habría intervención, sino que se describiría, comprendería y valoraría la coherencia del modelo pedagógico planteado en el currículo diseñado de la IE, con las

necesidades del contexto y con el horizonte institucional para proponer ajustes a las dinámicas que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para tal fin, se implementaron técnicas variadas de recolección de datos como grupos focales, entrevista, observación de clases y análisis documental. En éstas participaron padres de familia, estudiantes y docentes, de manera voluntaria, pues se les extendió invitación a la que hubo respuesta satisfactoria, aunque no tan significativa como se esperaba en un inicio.

De la aplicación de estos variados instrumentos de recolección de datos, se obtuvo suficiente información, la cual fue analizada instrumento por instrumento en sesiones de discusiones y reflexiones por parte del grupo investigador, y sometidos a un proceso de triangulación a la luz del modelo CIPR (Chamorro, 2014), adaptado del modelo CIPP de Stufflebeam (2007), cuyas categorías brindaron el esquema de organización para el análisis.

Debido a que la mayoría de los investigadores son docentes de la IE en estudio, los hallazgos permitieron confirmar lo que desde sus perspectivas individuales tenían ellos por hipótesis; además la revisión documental permitió develar que el PEI había sido resignificado en el año 2012 por otro grupo de docentes investigadores.

En esta revisión documental, se halló que el tipo de hombre que se desea formar en la IE, no está claramente definido, que no hay orientación para la formación por competencias, así como tampoco se han definido las concepciones de enseñanza y aprendizaje; además, el horizonte institucional no está claramente contextualizado y las necesidades del contexto se presentan como problemas socioculturales; lo cual implica que tampoco halla una descripción acertada de las necesidades de la comunidad educativa de la IE en el mencionado documento.

Este panorama ya era suficiente motivo para indicar que la mirada en profundidad al caso era necesario orientarla hacia el modelo pedagógico. A partir de los instrumentos aplicados y el análisis de estos, se logra consolidar unos hallazgos que permitieron la priorización de las áreas

que sugirieron como puntos centrales de mejora en condiciones de tiempo, espacio y limitaciones.

Se toma la decisión, acorde con lo que desde las categorías del modelo CIPR (2014, adaptación de modelo CIPP, Stufflebeam, 2007) se obtuvo: utilizar los resultados de las categorías de contexto e insumos, y con base en sus requerimientos, elaborar un Plan de Mejoramiento como propuesta para la IE, de tal forma que ésta, en su autonomía la implemente en aras de generar reflexiones y acciones en la búsqueda de asegurar la calidad educativa de la misma. Se escogieron las mencionadas categorías desde una perspectiva realista y concreta, que el grupo investigador consideró necesarias como el punto de partida de las expectativas de cambio en la aplicación del modelo pedagógico constructivista con énfasis en aprendizaje significativo declarado por la IE.

Para cohesionar la estructura del presente estudio, se presentan en primera instancia, las razones que lo hacen necesario, viable y pertinente, en la justificación.

Más adelante se discuten los aspectos teóricos que el grupo investigador considera esenciales para abordar la evaluación de la IE en estudio, tales como conceptos de currículo, calidad educativa, modelo pedagógico y una perspectiva de formación por competencia.

Se detalla también el componente metodológico que orienta este trabajo, el cual está enmarcado desde la investigación cualitativa, en el estudio de caso.

Posteriormente se discuten los hallazgos y sus implicaciones para el contexto en estudio. Estos derivaron, seguidamente, en las conclusiones y recomendaciones que se dejan como una puerta abierta a futuros estudios que coincidan con los propósitos del grupo investigador.

Finalmente se deja a consideración de las instancias directivas y docentes un plan de mejoramiento como parte de las sugerencias.

## JUSTIFICACION

Para hablar de educación en Colombia hay que referirse ante todo al ente regulador de la misma que en este caso es el Ministerio de Educación Nacional, el cual es el encargado de velar por la función social y la responsabilidad de las instituciones educativas. Por eso hay que citar lo que plasma con respecto a tal función y responsabilidad social le corresponde velar : el “pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, étnica y ambiental”; así como garantizar que desde las instituciones educativas se logre una “educación para el trabajo y el desarrollo humano, que dé respuesta a las exigencias socioeconómicas, políticas, culturales y legales de la sociedad colombiana” (MEN, 2006a, pág. 20).

Los propósitos educativos arriba mencionados resultan congruentes con lo que se espera de una educación de calidad pues, en la ley 115 de 1994 en el numeral 3, Capítulo 5°, el MEN precisa los fines de la educación para los colombianos, materializados en una formación para el desarrollo integral del individuo en valores, acceso y construcción del conocimiento, desarrollo de la capacidad crítica : “la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” ( Ley 115, 1994, pág. 2).

En consideración a esto, el MEN, en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 visiona al docente “con fortalezas en lo pedagógico y disciplinar, sensible a la problemática social, en permanente proceso de cualificación y actualización y reconocido por su desempeño y proyección” (pág. 20), con fortaleza en la cultura de la investigación de tal forma que contribuya a la transformación socio cultural de su contexto, siendo crítico e innovador, que se apropie y use las Tic como herramientas para orientar los aprendizaje (MEN, 2006a)

Es tarea del docente, de acuerdo con el MEN, lograr en el estudiante la construcción autónoma de los saberes científicos, técnicos, culturales y artísticos; así como prepararlo para ser competente social y laboralmente. Por tanto, el docente debe contar con la capacidad de

desempeñarse efectivamente ante el reto de una sociedad que crece de manera vertiginosa, donde ocurren cambios drásticos a nivel político, económico y cultural, que le exigen a los individuos un papel protagónico de intervención para el desarrollo y continuidad de los mismos, que sean ciudadanos críticos, comprometidos con su entorno, competentes para adaptarse a tiempos de incertidumbres y crisis, con la suficiente creatividad para proponer cambios.

Frente a estas responsabilidades de la escuela y los maestros, es evidente que el reto es de grandes proporciones. Los segundos, como piezas clave del engranaje educativo, están llamados, según Domingo Bazán Campos (2008), “a la reflexión permanente en torno a cuáles deben ser las capacidades y características que de ellos requiere el sistema escolar” (pág. 18)

En tiempos en que la autonomía y la capacidad de decisión de las instituciones aparecen a la vanguardia de los postulados del MEN, en las disposiciones de la Ley 115 de 1994, según las cuales los docentes deben tener competencia para ser partícipes de procesos para evaluar y reflexionar permanentemente en torno a su práctica, pueden convertirse estas en la semilla que germine y dé sus frutos en acciones de mayor compromiso y complejidad como las de evaluación y (re) diseñar currículos, y deben realizarse atendiendo a las necesidades de los estudiantes y del contexto.

Según el Artículo 145, Capítulo 2°, Título VII de la Ley 115 de 1994, son los docentes y directivos docentes los partícipes en “El estudio, modificación y ajustes al currículo, de conformidad con lo establecido en la (...) ley” (pág. 30), y si es posible, bajo la coordinación y asesoría de las Secretarías de Educación. Es necesario entonces que las instituciones empiecen a repensar sus currículos, a evaluarlos, resignificarlos, hacerlos pertinentes y coherentes con la realidad colombiana, y preferiblemente desde un movimiento general que permita construir currículos con identidad nacional.



Desde esta perspectiva es pertinente reconocer la tarea que como docentes se tiene, en cuanto al fomento y desarrollo de una cultura investigativa, y en particular en lo referente a la investigación curricular a la que hace referencia la Ley 115 de 1994, y en la IE objeto de estudio se convierte en una oportunidad de describir e interpretar el proceso curricular iniciado con una primera fase diagnóstica que constituye el primer eslabón de un proceso evaluativo con una intención investigativa, toda vez que se orientó con la fundamentación del Modelo CIPR

El currículo de la I.E. en estudio, según el Artículo 73, Capítulo 1, Título IV, Capítulo 5° de la Ley 115 (1994, pág. 16), debe responder, primeramente, a las necesidades del contexto, de los niños, niñas y adolescentes inmersos en el proceso educativo; además, debe ser claro, evaluable, coherente y pertinente (1994, pág. 16).

Por otro lado, la IE en estudio se ubica geográficamente en el municipio de Luruaco Atlántico, el cual según la descripción consignada en el PEI se ve afectado por problemas socio-culturales que no son ajenos al contexto nacional colombiano y se reflejan en la dinámica de interacciones familiares: ausencia de uno de los padres, convivencia de los niños con abuelos, padres con exigencias laborales fuera del municipio, embarazos a temprana edad, entre otros (págs. 23-24). Además, en su Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 se puede leer: “quiero un municipio que repiense su vocación económica y social, potencializando nuestro gran tesoro hídrico y turístico, la laguna de Luruaco” (...) “hay necesidad de consolidar una base social económica, productiva y articulada al conocimiento y la tecnología” (pág. 15); y en su Plan de Desarrollo 2008-2011 se puede leer en la página 72 “en las reuniones con la comunidad la falta de interés de la juventud en los problemas estructurales de la región...” (Alcaldía Local de Luruaco, 2008). Es por ello que resulta pertinente el presente estudio pues es en la escuela desde donde se puede promover cambios significativos; donde los valores institucionales formen parte de las actividades diarias de aula; y donde la filosofía institucional, la misión y la visión sean los derroteros bajo los cuales

se formulen acciones de reconstrucción social, de manera que los jóvenes puedan desarrollar sentido de pertenencia con su contexto y se involucren de forma significativa.

Fue precisamente la primera acción diagnóstica, la revisión documental, la que mostro la ruta por la que se en causaría este estudio al evidenciarse un horizonte institucional desvinculado de necesidades que a su vez se presentaban también poco definidas.

Un análisis coherente, sistemático y reflexivo de “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar” (Florez Ochoa, 2000a, pág. 32), en la I.E. objeto de estudio era necesario, para identificar debilidades y fortalezas del modelo pedagógico frente al contexto institucional y su historia en relación con su contribución a la cultura. Con base en este análisis, se pretende proponer acciones para que el modelo pedagógico inserto en el currículo, de la institución objeto de estudio, sea claro, coherente y pertinente con el contexto institucional y con los criterios de elegibilidad propuestos por Flórez Ochoa.

Se espera que la propuesta de revisar el modelo pedagógico a la luz de los criterios de elegibilidad contribuya a formar a un ser humano que “acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual” (Florez Ochoa, 2000a, pág. 42), partiendo de sus necesidades e intereses. Para lograr este ser humano, se definirán las concepciones de calidad y competencia y, se articularán éstas y la teoría curricular con el modelo pedagógico. Esta construcción curricular, mediante la definición de las características del proceso de formación, la cualificación de las interacciones entre educando y educador, y la descripción y prescripción de métodos y técnicas de enseñanza, harán posible la formación de este ser.

Teniendo en cuenta los propósitos del gobierno nacional y local a través del MEN, el presente trabajo tiene cabida en la apuesta por contribuir con la transformación educativa regional y local, en la búsqueda de respuestas que aporten al mejoramiento de la educación del contexto en el que se mueve la investigación, con la intención de proponer un plan de

mejoramiento que trace la senda de los cambios necesarios para fortalecer la realización de dicho modelo en la IE.

## **FUNDAMENTACION TEORICA**

Antes de hacer referencia a los preceptos teóricos que se consideraron como guía del presente estudio, es pertinente considerar algunas investigaciones que se han realizado sobre el caso que ocupa este estudio, el cual es la evaluación del modelo pedagógico constructivista, con la finalidad de dar una mirada a lo que en este campo se ha realizado hasta el momento. Se trata de lograr una visualización que permita revisar las posibles congruencias o distancias de este estudio con aquellos, así como lograr una perspectiva de su ubicación dentro del terreno de los estudios pedagógicos.

Después de una búsqueda exhaustiva y minuciosa en diversas bases de datos, tratando de hallar estudios o investigaciones que dieran cuenta sobre el desarrollo del modelo pedagógico constructivista en Colombia, especialmente en lo que se refiere a intervención, evaluación, diseño, ajustes, y aplicación, se evidenció que es muy poca la información que hay sobre el tema, especialmente en el país. A continuación, se presenta una breve descripción de los pocos antecedentes que se hallaron sobre el tema que atañe al presente estudio.

Dora Luna y Blanca Torres (2008), hacen una propuesta epistemológica para el desarrollo de competencias en el SENA, desde el modelo constructivista. Ellos analizan un enfoque por competencia adoptado por el SENA, y su aplicación en los procesos de enseñanza aprendizaje el cual presenta fortalezas y debilidades de tipo epistemológico, de acuerdo con los autores. Este enfoque centra su atención en el resultado y no en el proceso que lo sustenta. La didáctica aplicada se centra en un conjunto de tareas realizadas por el docente y estudiante que según los

autores “dificulta la generación de procesos creativos, autónomos, autogestionados” (Luna & Torres, 2008, págs. 63-79).

La metodología de esta propuesta se basa en una investigación cualitativa de carácter hermenéutico desarrollada en el análisis de varios referentes del modelo con enfoque de competencia del SENA Regional Distrito Capital, específicamente, el relacionado con la práctica educativa de los docentes en el Centro de Gestión Administrativa. Los instrumentos aplicados fueron una encuesta a 190 docentes con el fin de obtener información primaria, preguntas abiertas y cerradas para posibilitar la libre expresión del docente frente al enfoque de competencias y el proceso formativo. “La acción hermenéutica se nutre de la experiencia personal, como Formadora de Docentes, de las observaciones y acompañamientos realizados a los Docentes en el aula, así como del trabajo con empresarios e instituciones educativas” (Luna & Torres, 2008, pág. 69).

Como resultado encontraron que:

el énfasis en el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje como requisito indispensable en el desarrollo de la competencia, según el enfoque del SENA, ha logrado permear en el docente, conceptos sobre: qué significa aprender, qué significa enseñar, qué significa el desarrollo de la competencia, fortaleciendo la tendencia hacia considerar que lo concreto, lo demostrable (desempeños, productos), son la evidencia contundente de aprendizaje y, por lo tanto, de competencia (Luna & Torres, 2008, pág. 70).

El aspecto cognitivo es considerado por los docentes como un elemento importante en el desarrollo de las competencias; sin embargo, en sus propuestas de estrategias didácticas están ausentes las técnicas que posibiliten el desarrollo del pensamiento; la didáctica se caracteriza por tener un gran componente operativo – instrumental (Luna & Torres, 2008, pág. 72).

En consonancia con los resultados, se realiza la propuesta al SENA para la construcción de un marco epistemológico, que fundamente los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el modelo constructivista, para el desarrollo de competencias. Esta se aborda desde los referentes del modelo constructivista y el enfoque por competencia.

Cleila Pineda, Cristina Hennig y Yasbley Segovia (2013) realizan un estudio, a nivel del campo universitario, específicamente en los programas de formación virtual, sobre la percepción de estudiantes, docentes, tutores y coordinadores acerca de los modelos pedagógicos que sustentan dichos programas en modalidad virtual en Colombia y sobre su aplicación en relación con el trabajo colaborativo y la interacción” (pág. 2). El estudio se llama: Modelos pedagógicos, trabajo colaborativo e interacción en programas virtuales de pregrado en Colombia: Un camino por recorrer.

Emplearon “técnicas cualitativas y cuantitativas para complementar y contrastar las percepciones de los participantes. Se realizaron 48 entrevistas grupales e individuales y una encuesta en línea a la que respondieron 288 estudiantes y 44 profesores” (pág. 2). Con relación a los resultados, indican que “los programas se fundamentan en los principios del constructivismo y tienden a utilizar pedagogías activas propias de esa corriente. Sin embargo, docentes y estudiantes manifiestan incertidumbres sobre la puesta en marcha del trabajo colaborativo y el fomento de la interacción” (Pineda, Henning, & Segovia, 2013, pág. 2).

Los estudios analizado hasta este punto, al igual que la presente investigación tienen como objeto de estudio el modelo pedagógico constructivista; sin embargo, hay una tendencia en ellos hacia la indagación en lo referente a la didáctica y cómo el modelo subyace a la práctica de los docentes; en el estudio objeto de este documento, se enfoca la evaluación más hacia la coherencia del modelo con las necesidades de los estudiantes y el horizonte institucional, por considerar

estos aspectos como la base que fundamente cualquier propuesta pedagógica y justifique la didáctica que la haga viable.

Por otro lado, José Bonilla, Eliana Buitriago, y Liliana Mora (2014) realizaron una investigación sobre Modelo pedagógico para el aprendizaje en red basado en el constructivismo sociocultural: una alternativa para la apropiación de conocimiento en América Latina.

Se propone la aplicación de un modelo pedagógico para la educación virtual que combina las redes sociales y la herramienta web2.0. Con relación a esta propuesta que involucra lo social, Bonilla et al. (2014), dicen que:

La propuesta se funda en el constructivismo sociocultural (Baquero, 2009 citado en Bonilla, et al. 2014) de herencia vygotskyana, en el cual se recoge la evolución histórica de la transformación filosófica educativa, iniciando por el enfoque tradicional, el constructivismo genético de Piaget (1947) y el sistema didáctico, a los que se le agregan las herramientas culturales (pág. 165).

Según los autores del mencionado estudio, el modelo constructivista sociocultural aporta dos estilos de aprendizaje: el situado y el colaborativo. Ambos están interrelacionados y propician un escenario favorable para fomentar la pertinencia y apropiación del conocimiento. Es ahí donde las herramientas web catalizan el conocimiento y facilitan la interacción propia del modelo de constructivismo sociocultural. Esta propuesta aporta una descripción de los componentes del modelo: docentes, herramientas, redes sociales, estudiantes.

Sandra Castillo (2008), hace una propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Se aportan revisiones bibliográficas sobre el constructivismo y se vincula con la práctica pedagógica en Matemática Educativa, apoyada en tecnologías de información y comunicación.

Los aportes de Castillo (2008) apuntan a:

Describir principios, definición y postulados del constructivismo y presentan un análisis de las implicaciones que ha tenido el constructivismo en el área de matemática. Se brindan orientaciones para la transformación de la práctica educativa; los aprendizajes que se requieren; las competencias del docente (didácticas, tecnológicas, tutoriales,) competencias principales y esenciales para el uso efectivo de las TIC como herramientas de aprendizaje: la pedagogía, la colaboración y trabajo en red, aspectos sociales y aspectos técnicos, así como incorporación de las tecnologías de información y comunicación. Las TIC pueden apoyar a las investigaciones de los estudiantes en varias áreas de la matemática (pág. 173).

Como otro ejemplo de aplicación de estrategias del modelo constructivismo en Colombia se encontró que en Medellín, en una Institución Educativa Oficial, el maestrante Edwin Nieves (2012), realizó un estudio denominado: Implementación de estrategias constructivistas en la enseñanza del álgebra, que fomenten el desarrollo de la función neurocognitiva automonitoreo, como un estudio de caso en la sección 20 del grado octavo de la educación básica de la I. E INEM “José Félix de Restrepo”.

Esta investigación buscaba intervenir la práctica de aula para transformarla, basándose en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Según Nieves (2012), el objetivo de esta investigación era:

mejorar la enseñanza, y como consecuencia el aprendizaje del álgebra mediante el diseño, elaboración y aplicación de una estrategia de intervención pedagógica de aula, enmarcada en el constructivismo de Ausubel, que considere imperativo el desarrollo de la variable neurocognitiva auto-monitoreo, como un factor preponderante en el rendimiento académico en el área de matemáticas (Nieves, 2012, pág. 3).

En su metodología, Nieves (2012), utilizó el estudio de casos como método de investigación, según sus propias palabras, con un enfoque metodológico mixto, en el que predomina el enfoque cualitativo con un diseño cuasi experimental.

Los instrumentos de recolección de la información utilizados por Nieves (2012) fueron de dos tipos: “el primero, los registros proporcionados por el sistema sisga, el cual arroja los resultados de los jóvenes durante el periodo señalado y, el segundo, la información proporcionada por la empresa Neurog, con la cual se realizó la prueba neurocognitiva” (Nieves, 2012, pág. 31).

La propuesta de intervención pedagógica, está enmarcada dentro del referente conceptual de la teoría constructivista de Ausubel y como resultado significativo, el estudio arrojó la pertinencia de la intervención de la práctica de aula desde una perspectiva constructivista, ya que se obtuvieron buenos rendimientos en los estudiantes en el área de matemáticas, y la mejora en la cualificación y motivación de los docentes. Al respecto el autor, Nieves (2012) dice que “Esta mejoría fortalece la teoría propuesta en el presente trabajo según la cual si se interviene la función automonitoreo, generará en el estudiante una mejora en su rendimiento académico” (pág. 42).

Así mismo, en la línea de aplicación del modelo constructivista, Stefany Hernández (2008), en un artículo publicado en la Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento, expone los resultados del estudio: El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje.

El trabajo de investigación que se expone tiene como finalidad, en palabras de la investigadora, Hernández (2008) “es analizar cómo las nuevas tecnologías como herramientas constructivistas intervienen en el proceso de aprendizaje de las personas” (pág. 26).

En la exposición la autora hace referencia a las aplicaciones tecnológicas como herramientas constructivistas, entre ellas las redes sociales, las wiki y los blogs entre otros. Ella dice que “las



redes sociales funcionan como una continuación del aula escolar, de forma virtual, ampliando la interacción de estudiantes y profesores, permitiendo el contacto continuo con los integrantes, y proporcionando nuevos materiales para la comunicación entre ellos” (Hernández, 2008, pág. 31)

Como conclusiones la investigadora destaca entre otras:

La idea del constructivismo trajo como resultados avances importantes en el entendimiento de cómo funciona el desarrollo cognitivo en las personas. Las nuevas tecnologías, si son utilizadas de manera efectiva, habilitan nuevas maneras para enseñar que coinciden mucho más con la manera como las personas aprenden (Hernández, 2008, pág. 33).

Las nuevas tecnologías, como herramientas constructivistas, crean una experiencia diferente en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes, se vinculan con la forma en la que ellos aprenden mejor, y funcionan como elementos importantes para la construcción de su propio conocimiento (Hernández, 2008, pág. 34).

Los cuatro estudios anteriores, también se enfocan hacia el modelo pedagógico constructivista, y las anima, de acuerdo con lo que exponen, el interés de mejorar o incrementar los aprendizajes de los estudiantes, centrándose en las estrategias, en especial en el uso de las TIC, redes sociales y aplicaciones y la red de internet en áreas fundamentales como las matemáticas. Sin embargo, no hay mención al amarre de esos aprendizajes con las necesidades, el contexto y expectativas de los estudiantes, lo cual, se insiste, constituye el eje del presente estudio, ya que el propósito central no es evaluar las estrategias que hacen posible la aplicación del modelo en mención, sino el fundamento de ese modelo: necesidades y contexto.

Con respecto a la aplicación del modelo pedagógico por parte de los docentes, José Coronel (2016) realizó una investigación con la Universidad de Antioquia, llamada: Modelos pedagógicos y estilos de aprendizajes: un estudio con docentes y estudiantes del Centro Educativo Luis

Alberto Badillo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, dentro de las Líneas de Investigación “Educación y Desarrollo Humano” y “Pedagogía, Didáctica y Currículo”, de la Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU. El estudio tiene como objetivo, de acuerdo a lo expresado por el autor, identificar el modelo pedagógico que subyace en los docentes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo de Ocaña Santander, “con base al estudio de sus estilos de enseñanza relacionados con la clasificación que propone Rafael Flórez Ochoa, así como, los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, teniendo en cuenta la tipificación realizada por Kolb, Honey y Mumford (1986)” Coronel (2016, pág. 4).

El estudio parte de una hipótesis a nivel curricular de si el actual modelo pedagógico insertado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Centro Educativo es coherente y pertinente con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vienen dando en la institución.

La metodología que se usó en esta investigación es cualitativa de tipo documental y de carácter correlacional, dado que se buscó describir un conocimiento a partir de unas teorías propuestas y medir el grado de relación que existe entre dos o más variables, en un contexto particular, como son las características asociadas a un modelo pedagógico: contenidos, enseñanza, interacción y evaluación, y los parámetros a los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Para la obtención de la información se hizo uso de dos cuestionarios, uno que tuvo que ver con los estilos de enseñanza de los docentes, relacionado con la escala de Likert, para determinar las características y el modelo pedagógico con el que se identifica el docente; y el otro, el cuestionario Honey Alonso sobre estilos de aprendizaje CHAEA-, la cual es una herramienta potencial que permiten determinar las características psicoeducativas de los estudiantes, con base a la tipificación de Kolb, Honey y Mumford (1986 citados en Coronel, 2016).

Coronel (2016), con relación a sus hallazgos, concluye que: “El 50% de los docentes del Centro educativo Luis Alberto Badillo, realizan sus prácticas pedagógicas con preferencia al modelo Tradicional, el 42% tienen tendencia al modelo Cognitivo y el restante 8% se identifica con el modelo Romántico.” (pág. 7).

Como recomendación, el investigador solicita que los docentes conozcan a profundidad las características de los modelos pedagógicos y los estilos de aprendizaje. Se diseñe, planifique y ejecuten las actividades escolares, curriculares y pedagógicas teniendo en cuenta las características de los modelos pedagógicos Tradicional y Cognitivo y los estilos de aprendizaje Reflexivo y Teórico.

Siguiendo la misma línea de investigación del estudio anterior, José Pradilla (2015) desarrolla un estudio en una Institución Educativa oficial de la Arada en el Tolima, llamado Concepciones de los docentes de la Institución Técnica La Arada sobre la práctica pedagógica y su reconfiguración en el aula de clase.

El estudio en mención es una investigación en el marco de una Maestría en Educación en la Universidad de Manizales; el objetivo en palabras del investigador, Pradilla (2015) es:

Indagar sobre las concepciones de los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, acerca de las prácticas pedagógicas realizadas en la Institución Técnica La Arada del municipio Alpujarra Tolima. Los participantes fueron docentes en ejercicio dentro de las sedes rurales de la institución educativa, la directora, algunos estudiantes y padres de familia pertenecientes a la comunidad educativa (pág. 1).

La metodología está enmarcada en el paradigma cualitativo, diseño etnográfico con un enfoque Histórico Hermenéutico. Los instrumentos utilizados son la entrevista semi estructurada y el diario de campo que contiene observaciones en el aula; los participantes fueron docentes en

ejercicio dentro de las sedes rurales de la institución educativa, la directora, algunos estudiantes y padres de familia de la comunidad educativa.

Se encuentra que en los actores involucrados en la práctica coexisten varios modelos pedagógicos, y que para la unificación al paradigma constructivista falta mayor capacitación e integración de la comunidad educativa.

Pradilla (2015), concluye en su estudio que:

Los niños de la IE están hallando la aplicabilidad a lo que aprenden en su contexto, y en su diario vivir.

En opinión de la rectora, la mayoría de los docentes se acogen al modelo de la institución educativa, sin embargo, dice que se usan varios modelos

Las clases, siguen el modelo constructivista que es el adoptado por la Institución Educativa Técnica La Arada (IETLA), la cual tiene énfasis agrícola, y la estrategia usada en básica primaria es el modelo de escuela nueva o escuela activa implementada en Colombia en el año 1975.

La dificultad en la ejecución del modelo constructivista no está en el conocimiento de los postulados teóricos, sino en la puesta en práctica de los mismos. Es decir, los docentes no tienen claro cómo llevar el constructivismo a la práctica pedagógica.

Estos dos últimos estudios, Coronel (2016) y Pradilla (2015), coinciden con esta investigación no sólo en tener como objeto de estudio el modelo pedagógico constructivista, tal como los estudios ya antes mencionados, sino también en sus hallazgos identificaron la dificultad que tienen los docentes para apropiarse y aplicar el modelo en el aula; sin embargo, el grupo de la presente investigación logra establecer una distancia con los mencionados estudios en cuanto a la

finalidad de los mismos se centra más en revisar creencias, percepciones y resultados sobre el modelo pedagógico y no se propone una evaluación como tal , desde una mirada curricular.

En general, al analizar los antecedentes encontrados, se evidencia que algunos de estos estudios tratan, como ya se dijo, sobre la implementación de estrategias de tipo constructivista en áreas de enseñanza específica, casi siempre, las que para el Ministerio de Educación son básicas, las matemáticas y la lengua materna, y la innovación que se busca en algunos, utilizar las TIC como herramienta constructivista. Otros estudios buscan identificar el modelo pedagógico que subyace en docentes de un programa universitario o de una Institución Educativa de la Básica y media, lo que podría considerarse un punto congruente con el presente estudio, además de que casi todos los productos, conclusiones o propuestas de los estudios en mención, corresponden a sugerencias y recomendaciones, tal como finaliza la evaluación curricular y el estudio de caso presente.

Si bien los estudios mencionados tienen en común con esta investigación, la revisión y estudio del modelo pedagógico constructivista, ya sea como tema directo o indirecto y que utilizan instrumentos de investigación tales como entrevistas, el presente estudio presenta una diferencia característica y es que media la utilización de un modelo de evaluación que permite una sistematización más orientada a la búsqueda educativa, precisamente por el uso de las categorías que orientan no sólo las conclusiones y la mirada en profundidad, sino las sugerencias a que haya lugar.

De acuerdo con lo anterior y desde lo analizado en este estado del arte, el grupo investigador puede expresar que un aporte importante de esta investigación, está en el hecho de que, primero, más que de un diagnóstico, se parte de una evaluación exhaustiva al modelo pedagógico de la IE, como elemento del currículo, utilizando un método analítico reconocido y validado como lo es el CIPP, propuesto por Daniel Stufflebeam, que según Martínez (2013), tiene como primera

característica su orientación hacia la toma de decisiones para la mejora de programas. Segundo, en la aplicación de diversos instrumentos de recolección de la información y la triangulación con las categorías del mismo modelo analítico. Y tercero a partir de estos resultados se presenta como propuesta un Plan de Mejoramiento diseñado y bien estructurado para que la I.E. lo estudie, analice y considere su implementación, en aras de un verdadero aseguramiento de la Calidad educativa institucional.

Por tanto, para hacer aún más preciso el marco de referencia de la investigación que aquí se presenta es necesario analizar presupuestos teóricos que la fundamentaron, específicamente en aspectos puntuales relacionados con la teoría curricular, el concepto de calidad educativa, formación por competencias y obviamente, los conceptos relacionados con el Modelo Pedagógico.

### **Aproximación al concepto de Currículo**

Desde que el interés por entender la realidad educativa, a través del estudio del currículo, se tornó en el centro de acción no sólo de pedagogos, sino de toda una sociedad académica, la búsqueda de respuestas para mejorar la educación ha sido incesante. Tanto así que ha permitido el replanteamiento de prácticas educativas a partir de fundamentos epistemológicos que orientan y dan respuesta a las necesidades y realidad escolar.

Para poder comprender la razón de ser de la importancia de los estudios curriculares en el campo educativo es necesario y conveniente definir el concepto de currículo, pese a la diversidad de acepciones que diversos autores le han dado a partir de su manera de aproximarse a la realidad de las escuelas. Bolívar (1999 citado en Díaz Barriga, 2003), indica que “el término currículo es un concepto sesgado valorativamente (...) ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser” (pág. 3).

En su relato sobre los orígenes de los términos Clase y Currículo, David Hamilton (1991) anexa una figura que representa según sus palabras la primera aparición conocida del término Currículo, del cual dice que es una versión de “*Professio Regia* de Peter Ramus” (pág. 198). La palabra Currículo aparece nuevamente en el año 1577 poco después de la reforma realizada a la Universidad de Glasgow en Escocia, “en un atestado de la graduación otorgada a un maestro” (Hamilton, 1991, pág. 197) en esta universidad.

Según Hamilton (1991) el término Currículo se refería “al curso “Multianual” total” (Hamilton, 1991, pág. 197) que en esa época cursaba cada estudiante. Al hablar de Currículum se tenía la idea de un curso diseñado con una secuencia y una extensión que debían seguirse y además terminarse, de ahí que se incorporara una estructura coherente y una secuencia interna; lo que trajo consigo el sentido controlador en la enseñanza y en el aprendizaje al establecer orden y disciplina a estos procesos.

El análisis que realiza Hamilton (1991) en su monográfico “Orígenes de los términos “Clase” y “Curriculum” acerca de los orígenes del término Currículum, denota la confusión que existe acerca de dónde apareció realmente la palabra “Curriculum” con significado educativo, por primera vez. Pese a lo anterior, deja entrever que el término aparece para organizar estructural y secuencialmente la escuela del siglo XVI, la cual se caracterizó, según Hamilton (1991), por impartir una pedagogía generalizada, por áreas de aprendizaje, donde la enseñanza y el aprendizaje estaban ligados al orden y la disciplina.

Con la Revolución científica, social y política que tuvo lugar durante el siglo XVII, surgen nuevas ideas y conocimientos en las ciencias Naturales, a las cuales se debe la consolidación del método científico. Con el método científico se introduce el razonamiento, la observación y la experimentación en los procesos de enseñanza aprendizaje; convirtiéndose estas en la base del saber. En la década de los 50 Saylor y Alexander (1954) citados en Giovanni Iafrancesco (2004)

consideran el currículo como “el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados” (pág. 18), de allí que las concepciones de educación, enseñanza y aprendizaje dan una nueva connotación al currículo, ya que los procesos educativos giran en torno al cumplimiento de metas, fines o resultados esperados. En esencia, según las anotaciones anteriores, en este siglo la ecuación Currículo=Resultados esperados daría respuesta a los fines educativos.

Las diferentes acepciones con las que contamos hoy día responden a la postura teórica que tuvieron, como punto de partida, los diferentes autores que lo estudiaron y desarrollaron. Éstas han sido creadas para responder a las exigencias prácticas y teóricas que se presentaban en el campo de la enseñanza y al paradigma predominante en el momento de su formulación.

Giovanni Iafrancesco (2004) hace un recorrido cronológico por las que considera las principales definiciones de currículo :“Para Hilda Taba (1973): El currículum es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil de la cultura ; para Rule(1974), ...El currículo es el reflejo de la herencia cultural , Para King (1976), El currículo es, ante otras cosas, una selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura y por último, Para Young (1979), El currículo es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente” (págs. 18-20).

Estas definiciones de currículo, de la década del 70, denotan que el fundamento y la esencia del currículo era la cultura; el currículo debía permitir a los estudiantes, mediante una selección estructurada de la cultura, ser útiles a ella. En esa década la educación empieza a cumplir una función más socializadora y se incentiva la investigación en educación.

Más recientemente, José Gimeno Sacristán (1991), citado en Iafrancesco (2004), considera el currículo como “una reflexión sobre la práctica educativa y pedagógica” (pág. 25). En base a esta definición y a la síntesis de las principales definiciones de currículo que han surgido en la



historia, Iafrancesco (2004), define el currículo como “la expresión de la función socializadora de la escuela... imprescindible para lo que solemos llamar practica pedagógica” (pág. 25).

Al definir el currículo en el contexto del siglo XXI, Iafrancesco (2003), presenta más que una conceptualización los dos pilares sobre los que él fundamenta una visión de currículo:

por un lado es el conjunto de principios antropológicos , axiológicos, formativos, epistemológicos, científicos, metodológicos sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y procesos de formación integral( individual y sociocultural) de los educandos en un proyecto educativo institucional que responda a las necesidades de la comunidad entorno (pág. 26);y por otro, lado propone los medios que conducirían a la concreción de tales principios. Entre los que menciona la gestión administrativa, los planes, programa y contenidos para la enseñanza con las respectivas estrategias didácticas y metodológicas que favorezcan todas las dimensiones del ser (pág. 26).

Para Miguel Zabalza (2004) “currículum es todo el conjunto de acciones desarrolladas por la escuela con sentido de oportunidades para el aprendizaje” (pág. 28). Es decir, se planifican, organizan y ejecutan las actividades curriculares atendiendo a los propósitos institucionales, para la búsqueda de resultados efectivos en los procesos académicos de los estudiantes.

En los planteamientos de los autores mencionados subyace una postura unificadora en torno al papel del currículo como instancia que organiza, implementa, evalúa, reflexiona todas las posibilidades de la escuela para responder a las necesidades de formación de los individuos, esquivando de esta manera la concepción bancaria contra la que se pronunció Paulo Freire. Esta visión ya la había presentado Stenhouse en 1984 cuando definió el currículo así: “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que

permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”

(Stenhouse, 1984, pág. 30).

Desde tales perspectivas conceptuales es pertinente entonces, referirse a que existe una preocupación en torno a cómo alcanzar una educación equitativa y con calidad, debido a que los sistemas educativos han crecido considerablemente. En consecuencia, es necesario transformar la cultura escolar y preocuparse por la pertinencia curricular.

Valdría la pena mencionar lo que otros autores dicen frente a esta preocupación: Abraham Magendzo (2003) considera que el currículo debe responder a las exigencias de los avances científicos, tecnológicos y de la comunicación mientras, Stephen Kemmis (1998, pág. 27) intenta definir el concepto de currículo, centrando el problema en la doble relación: teoría práctica y educación sociedad. Es decir un currículo que se cuestiona, que reevalúa, que se ajusta para transformar (se) permanentemente, es esta idea la que subyace al presente estudio en el que se cuestiona como es el quehacer educativo de la IE de Luruaco para él, el currículo no puede ser entendido sin referencia a una meta teoría, es una construcción histórica y social que debe ser estudiada y comprendida como tal.

En la línea de narración de secuencia del currículo, no se puede dejar de lado lo que dice Junny Montoya (2013), expresa, que “el currículo llega a Latinoamérica con todos sus aciertos y también sin límites de forma” (pág. 1), lo que hace, según Díaz Barriga (1996 citado en Montoya, 2013) “deje una sensación de inconformismo, en los pedagogos latinoamericanos, que lo ven como una invasión del campo pedagógico y por lo tanto, en ella está recayendo la responsabilidad del “empobrecimiento” de nuestro conocimiento acerca de la educación” (pág. 1).

Antes se había hecho referencia a la dificultad de llegar a una concepción consensuada de currículo, la evidencia de esta afirmación se tiene en las diversas acepciones que se han

mencionado, en las cuales el énfasis de la definición del mismo varía desde considerar algunos al currículo como conjunto de acciones; otros, principios reguladores de los propósitos de formación, hasta quienes lo asocian con visiones más abarcadoras, como en el caso de Stenhouse, Kemmis y Sacristán quienes lo ven como espacios de reflexión con función socializadora y sometido a discusiones críticas asociadas a meta teorías que lo expliquen histórica y socialmente.

En el marco del presente estudio resulta pertinente considerar cómo el currículo se percibe en Colombia. Según Martínez Boom, Castro, V y Noguera, R. (2003 citado en Montoya, 2013) el currículo en Colombia “es considerado como una herramienta ideológica utilizada para desplazar el papel de los profesores y las escuelas y pasar el control de la educación a intereses extranjeros a través de las agencias estatales” (pág. 1).

A la luz de esta reflexión que propone Montoya (2013) es imprescindible mencionar la definición del Ministerio de Educación Nacional (MEN) con respecto al currículo, en el artículo 76 de la ley 115 de 1994:

El Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (pág. 17).

Al analizar esta definición de currículo del MEN sobre el tamiz de las definiciones que se han revisado se puede observar una orientación prescriptiva que habla de principios, planes y programas que se pueden, implícitamente, concebir; que deben responder a una regulación estatal en el momento en el que muy sutilmente se hace referencia a la palabra ley. Pero lo más importante aquí es la total ausencia de mención a la reflexión, a la discusión y a la connotación de

procesos susceptibles de modificaciones y ajustes a las necesidades educativas de los diversos contextos de Colombia, tal como lo plantea Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. En este sentido los autores del presente estudio encuentran sentido a lo anteriormente expuesto por Montoya.

La ley 115 de 1994 ofrece a las instituciones educativas una autonomía limitada, toda vez que les permite cierta flexibilidad en la construcción curricular, pero coarta toda intención de innovación al sujetar los currículos a las norma y parámetros establecidos por el gobierno nacional. De hecho, en la actualidad se aprecia una tendencia a volver al currículo oficial sugerido por el MEN, al ejecutar propuestas sin realizar análisis y ajustes del mismo que atiendan el contexto y realidad escolar. Esta tendencia surge al considerar que el medio más efectivo de alcanzar los índices de calidad institucional exigidos por el MEN es siendo replicadores de las propuestas, y dejan un vacío en la creación de proyectos educativos pertinentes y su respectiva evaluación. Así mismo se falta a la iniciativa y autonomía por parte de los actores del centro educativo para innovar curricularmente.

Ejemplo de propuestas curriculares sugeridas ya estructuradas y listas para ejecutarse en cualquier institución son: Diseñando una propuesta de currículo de inglés para toda Colombia, los Derechos Básicos de Aprendizajes, los Estándares Curriculares, entre otros. Sin embargo, no se trata de presentar una visión desesperanzadora, antes por el contrario, lo que aquí se pretende es concretar una conceptualización de currículo cimentado en la concepción antes analizada que tiene que ver con una perspectiva de formación realista y acorde con lo que Colombia necesita en materia educativa, esto lo resume muy bien el enfoque de Stenhouse (2003) para quien el currículo es:

un proceso de investigación, donde teorías, propuestas curriculares, profesores y práctica se imbrican estrechamente. Lo deseable en innovación educativa—afirma— no consiste en que

perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica (pág. 23).

Por otra parte, haciendo referencia al estudio curricular en Colombia, Montoya (2013) hace una afirmación que contradice las perspectivas teóricas de avanzada que se han mencionado en cuanto al carácter reflexivo investigativo que debe enmarcar el trabajo sobre currículo, expresa que: “para los investigadores colombianos hay sólo un enfoque curricular: el modelo de planeación racional, caracterizado por los objetivos behavioristas, la instrucción y la capacitación directas y una aguda separación entre diseñadores e implementadores” (pág. 18). Situación que en la escuela objeto de estudio se dio en cierta medida en la resignificación del PEI con la comunidad educativa orientada bajo los parámetros que establecieron los docentes que lideraron este proceso durante su especialización de procesos pedagógicos que realizaban en ese momento; sin embargo el hecho de que no se le hizo seguimiento ni evaluación reafirma lo que expone Montoya y contradice, lo que la Resolución 2343 de 1996, en sus artículo 4° y 5° establecen sobre la autonomía que tienen las instituciones educativas para construir su currículo y la construcción curricular, la cual debe ser permanente y concertada con la comunidad educativa, respectivamente.

Es esencial para la construcción curricular, la toma de decisiones, que parta del compromiso, la responsabilidad y conjunción de esta comunidad educativa; además es importante realizar una evaluación periódica, secuencial y sistemática que permita la actualización curricular con la norma, el contexto socio cultural y la época.

Teóricamente tales contradicciones quedarían resueltas en la medida en que se piense la realidad educativa de las escuelas en Colombia y en particular de la escuela en estudio. Para esto

hay que considerar fundamentalmente una definición de currículo concisa y que permita explicar los hallazgos en la institución objeto de estudio, por lo que el presente trabajo de investigación se guía y acoge al concepto que Stenhouse (2003) sugiere: “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo” (pág. 29), se entiende aquí desde el mismo uso de la palabra tentativa una visión de algo no preestablecido como fórmula fija, sino por el contrario un carácter flexible, movable y cambiante en un aspecto álgido como es el de los principios curriculares. Este carácter flexible entraña la siguiente parte de la definición de Stenhouse (2003) “de forma tal que permanezca abierta a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (pág. 29). Tal definición despliega el papel del maestro, la institución y los estudiantes que se cuestionan su práctica, sus expectativas y sus resultados en la búsqueda de encontrar otras formas y maneras de favorecer el proceso de formación y desarrollo humano. Esta actitud inevitablemente conducirá a que esas formas materialicen el segundo pilar que ya propone Iafrancesco (2004) mencionado antes, en el que los docentes sean protagonistas en la elaboración de todos los mecanismos posibles para dar cumplimiento a los principios de los que también ellos fueron partícipes.

El concepto de currículo presentado es una manera de aceptar que para intervenir adecuadamente en el diseño del modelo pedagógico de la institución objeto de estudio, es necesario reconocer el entorno sociocultural del que forma parte. Stenhouse concluye, a partir de la conceptualización de Parsons (1952 citado en Stenhouse, 1984), sobre cultura, que esta le aporta al currículo al permitir caracterizar el contenido que ha de ser transmitido, aprendido y compartido (pág. 32). Es decir que la escuela al considerar la cultura social y la política curricular nacional puede construir un currículo institucional pertinente y desarrollarlo perfeccionando sus procesos académicos y pedagógicos con nuevas enseñanzas y contenidos acordes con el modelo pedagógico elegido.

### **Acerca del concepto de calidad en educación**

En Colombia, la descentralización política y administrativa que sucedió en 1986, posibilitó el posicionamiento de las instituciones educativas como espacio donde se materializa la educación pertinente y de calidad. Es a partir de esto como se ha ido cambiando la forma de sentir, pensar y actuar en educación provocando transformaciones para responder a las demandas actuales de la sociedad.

Entre estos cambios está la implementación de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje para la formación de ciudadanos con competencias para vivir y aportar en sociedad y la capacitación e innovación científica y tecnológica para adaptarse a los cambios, generar nuevos y prepararse para el futuro.

Todas las reformas surgidas en el país a nivel político y económico fueron producto del posicionamiento que pretendió tener a nivel económico frente a países que se presentaban competitivamente en el mercado mundial. Esta situación solo era posible de responder a través de una educación que a largo plazo apoyara la formación de individuos capacitados en procesos productivos y para las nuevas organizaciones de trabajo que lo enfrentaban a nuevos retos científicos y tecnológicos. Todo esto trajo nuevas exigencias en torno a la transformación de la calidad educativa.

En este apartado se reconoce la heterogeneidad del término que lo ocupa y es por ello imprescindible comenzar por señalar que la imprecisión en el concepto de calidad educativa para una institución, puede conducir no solo a la distorsión de las metas o propósitos de formación, sino a la falta de ellas, lo que las pondría a marchar de forma incierta.

Así el concepto de calidad puede estar referido a porciones aisladas de lo que sucede en la realidad escolar y con una visión muy sesgada se puede pensar que calidad es tener, por ejemplo, salas dotadas de computadores o relacionada con la utilización de libros de una determinada

editorial, o el cumplimiento de ciertas actividades extracurriculares, y la lista podría extenderse hasta el infinito, delatando una visión muy limitada de la complejidad que entraña el término de calidad educativa.

La calidad es un término que ha tocado muchos ámbitos, por eso resulta polifacética y, a menudo, subjetiva su conceptualización.

Son muchas las interpretaciones que se le da en diferentes campos de trabajo y es cada vez más usada en el ámbito educativo. En consecuencia resulta difícil definirla; sin embargo, hablar de calidad educativa es hacer referencia a una educación “que forme mejores seres humanos,... que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus responsabilidades sociales y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país” (MEN, 2011, pág. 6).

Buscando un mayor acercamiento al concepto de calidad desde el ámbito escolar, se toma en consideración el trabajo de Cantón (2004) en el que de manera sucinta, pero precisa y concreta se hace una revisión de la perspectiva que del concepto de calidad presentan diversos autores. Es así como Cantón menciona lo que dice: Cantón (2001) y Moya Otero (2000) la calidad está vinculada con la mejora y la eficacia. JCyL (2001) y Escudero (2001) entienden la calidad como procesos de enseñanza efectivos, en los cuales no esté ningún alumno fuera del sistema; Calidad es igual a mejora continua, acciones planificadas y compromisos sólidos (Cantón, 2002). Para Gairín y Martín Bris (2002) citado por Cantón (2004) la calidad es un término complejo; un proceso continuo que parte de la planificación y que requiere compromisos pedagógicos, éticos, organizativos y de gestión.

Resulta difícil llegar a un concepto común, unificado del término calidad en la educación. Este concepto debe referirse a aspectos como los indicadores del desarrollo cognitivo de los educandos y la promoción de valores para la vida ciudadana y democrática. Para otros, calidad



debe ser igual a currículo, programas, evaluación docente o alcanzar estándares, legitimización o acreditación (Valenzuela, 2010, pág. 3).

El grupo de investigación concibe el concepto de calidad educativa como un proceso de mejora continua y permanente, en equilibrio con la planificación, el seguimiento y la evaluación. Al asumir el reto de diseñar un modelo pedagógico para la Institución objeto de estudio, coherente con el contexto y las necesidades de los estudiantes, se espera que con la materialización de ese modelo, se generen procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad que partan de la planeación que sean continuos, de tal forma que les permita hacer seguimiento a sus acciones. Esto es viable pues actualmente el MEN (2008), ha dado autonomía a las instituciones educativas para el diseño del currículo y la autoevaluación institucional a través de “la elaboración del plan de mejoramiento” (pág. 33), al cual debe hacerse seguimiento periódico.

Entendemos como plan de mejoramiento “la planificación, desarrollo y evaluación de cambios e innovaciones en los centros educativos, que tienen como objetivo aumentar la calidad de las escuelas desde una perspectiva práctica, aplicada y contextual” (Cantón, 2005, pág. 318). Entendiendo desde esta perspectiva el término de calidad como “procesos de enseñanza efectivos, donde no este ningún alumno fuera del sistema” JC y L (2001) y Escudero (2001) citados en Cantón (2004).

Desde nuestro contexto los procesos de mejora comprometen acciones que inician con la autoevaluación institucional; la elaboración del plan de mejoramiento y el seguimiento periódico al desarrollo del mismo. En términos de calidad, la satisfacción de la comunidad es un indicador importante para determinar si una institución educativa está desarrollando un proceso eficaz de gestión institucional. Por tanto los planes de mejoramiento deben ir encaminados a buscar la satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa frente a la manera cómo ésta cumple sus propósitos, desarrolla su capacidad para articular procesos internos y consolida su

Proyecto Educativo Institucional, a través de cuatro pilares de gestión (directiva, académica, administrativa y financiera y de la comunidad). Así lo expresa Isabel Cantón (2005) al referirse al plan de mejora como “las acciones que se realizan en un centro, implicando a toda la comunidad educativa para conseguir la mejora de los procesos y de los resultados del centro teniendo en cuenta el contexto” (pág. 318).

“En definitiva, y ya sea por unas cosas u otras, en las últimas décadas la calidad y los planes de mejora se han convertido en una cuestión de primer orden en los centros educativos (Pareja Fernández de la Reguera & Torres Martín, 2006, pág. 173). Estos dos últimos autores citados concuerdan en que el cambio y la mejora es un reto permanente al que se enfrentan las instituciones educativas para satisfacer las necesidades de la comunidad.

Cuando el cambio se piensa, se proyecta y se evalúa, nos encontramos frente a procesos de planificación de mejora. Hopkins (1994) y West (1994) citados en Torres y Pareja (2006) y Murillo (2003) plantean la siguiente propuesta referida a la práctica de mejora de una institución educativa:

Atender a las condiciones de la escuela. Centrar los cambios en el aula, el currículum, la metodología y en los procesos evaluativos; tomar decisiones claras sobre el desarrollo y el mantenimiento del proceso. Atender a la innovación; adaptar cambios externos a propósitos internos; el plan de mejora también debe estar basado en el docente como eje del proceso de cambio; la reflexión como estímulo adicional para el cambio; hablar un lenguaje específico: la enseñanza.

Valdría la pena considerar, también, lo que Paladino (2005) expresa al respecto: “el modo de mejorar la calidad suscita problemas fundamentales acerca de los objetivos de la sociedad, los fines de la escuela y la naturaleza de la participación en la toma de decisiones en todos los niveles” (Pág. 39).

Esta manera en que Paladino argumenta se puede relacionar con el concepto de la calidad en el currículo, y que se plantea desde Stenhouse, al referirse a los objetivos de la sociedad, se estaría frente a la importancia que reviste el contexto o entorno del proyecto educativo y los fines de la escuela, e involucra además de los actores protagonistas (profesores y estudiantes) a las políticas de estado con todas sus instancias directivas locales e institucionales (secretarías de educación, rectores); finalmente, al referirse a la naturaleza de la participación en la toma de decisiones, enfoca tanto a los profesores como a los estudiantes y padres de familia. Es allí donde reside la complejidad de la definición del concepto de calidad educativa, especialmente si a todas estas vertientes significativas del concepto se añade la relatividad del conocimiento y la vertiginosidad de los cambios sociales, tal como Ma Antonia Casanova (2012) lo afirma:

Lo que está bien hoy puede quedar obsoleto en un año o en tres meses, dada la celeridad de los cambios sociales en la actualidad. La estabilidad es imposible en toda obra humana y, por ello, el avance es una exigencia vital (pág. 9).

Resulta valioso, en esta línea de argumentación en relación con el contexto de participación social de la comunidad educativa, entender según San Fabián (1994 citado en Gairín Sallán & Martín Bris 2007): que “la participación escolar contribuye, además, a la eficacia de los procesos educativos y es indicador de su calidad” (pág. 114).

Así al interactuar socialmente en su contexto, el estudiante puede ser capaz de analizar las situaciones que se le presenten y “movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, pág. 8). Por otro lado, desde la perspectiva del docente resulta pertinente mencionar lo que señala el Ministerio de Educación Nacional:

Los docentes de calidad son aquellos que mantienen buenas prácticas en el salón de clases e imparten conocimientos actualizados y pertinentes a su área de conocimiento. Utilizan todas

las herramientas a su alcance para poder transmitir su saber de manera eficiente. La docencia de calidad también es aquella que aplica los conocimientos que enseña en la vida y la dinámica de clase; fomenta valores para la ciudadanía y convivencia, construyendo mejores seres humanos y ciudadanos (MEN, 2016).

En este orden de ideas, al referirnos a los fines educativos y de las características de un docente de calidad, la educación como parte de un sistema social, está llamada a ofertar calidad. De allí que sea tomada como objeto de estudio para someterla a transformaciones que generen resultados en beneficio de la sociedad.

Toda acción necesita ser medida para que pueda haber mejora, de allí que la evaluación es una palanca necesaria para hablar de cambios significativos. Cuando una institución educativa orienta su trabajo bajo esta perspectiva, se espera que la transformación que genere sea de calidad y le permitan al docente construir saberes.

Lo planteado hasta ahora del concepto de calidad, nos lleva a referenciar la mirada que desde la instancia política se le da a este término y que se encuentra materializada en normas, leyes o decretos.

La UNESCO (2005) formuló seis objetivos que estipulan la educación que deben impartir todas las naciones del mundo: 1. Atención y educación de la tercera infancia, 2. Enseñanza primaria universal, 3. Aprendizaje de jóvenes y adultos, 4. Alfabetización, 5. Igualdad entre los sexos, 6. *Calidad*. Con relación a la calidad de la educación expresa que “determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino también en qué medida su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo” (pág. 8)

Para el estado, la articulación y coherencia del sistema educativo, el rol del docente, el rol del estudiante, la cultura de investigación, las TIC, la evaluación y currículo deben converger a un punto: la calidad.

De acuerdo con el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016 del MEN (2006a) La calidad educativa es aquella en la que existe “un sistema educativo articulado y coherente en sus diferentes niveles, incluyendo la educación para el trabajo y el desarrollo humano, que dé respuesta a las exigencias socioeconómicas, políticas, culturales y legales de la sociedad colombiana” (pág. 20). En este mismo sentido según el MEN:

Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad (pág. 6).

Por otro lado, el concepto de calidad mirado desde la arista de los profesores requiere que éstos, como parte fundamental del engranaje de la calidad, “estén en permanente proceso de cualificación y actualización; que sean reconocidos por su desempeño y proyección; que desarrollen y fortalezcan la cultura de la investigación para lograr un pensamiento crítico e innovador” (MEN, 2016).

Como se había mencionado en párrafos anteriores, toda acción necesita ser medida para que pueda haber mejora, de allí que la evaluación sea enfocada por el estado, como el proceso mediante el cual se identifican fortalezas, debilidades y se plantean estrategias de fortalecimiento y reestructuración. Es importante desarrollar y consolidar un sistema integrado de evaluación de aprendizajes en todos los niveles con proyección internacional.

### **Eficacia y equidad.**

Otro tratamiento complementario de la calidad es la eficacia. En el contexto educativo, ésta puede asumirse desde dos perspectivas: la de los fines y la de los medios. Desde los fines, la eficacia responde al ¿para qué? y ¿para quién? se educa, y qué tipo de resultados se quiere lograr.

Este enfoque atañe a las políticas educativas, como lo demostramos en párrafos anteriores, en el que se evidencia cómo desde el estado y organismos internacionales, se establecen la pautas para ofrecer el servicio educativo. Mientras que desde los medios, la eficacia se refiere a ¿cómo? y ¿con qué recursos? se lleva a cabo la educación. Esto es, el papel que deben asumir las instituciones educativas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

No cabe duda de que estas aproximaciones de escuelas eficaces estén permeadas por el concepto de equidad y justicia social. “La equidad es una dimensión inherente a la calidad, entendida como procurar que todas las personas tengan oportunidades equivalentes para lograr su desarrollo personal. La misma educación para todos” (Cantón, 2004, págs. 41-42) atendiendo sus necesidades individuales.

En concordancia con lo anterior, para que un sistema educativo ofrezca educación de calidad debe procurar igualdad de acceso; oportunidad para apropiarse de los conocimientos que ofrece el sistema; inclusión y construcción de un sistema de valores y conocimientos que fortalezca el deseo de participar y de defender la equidad en la sociedad.

Queda claro, entonces, que un currículo de calidad, para la institución objeto de estudio, implica diseñar un modelo pedagógico de calidad, coherente y pertinente, pero es necesario primero explicar lo que es un modelo pedagógico, sus tipos y sus elementos, cuales son los más adecuados u opcionales para las necesidades del contexto social y de la misma institución, de tal forma que dicho modelo surja del mismo momento histórico que vive la misma, tal como lo afirma Lilia Sánchez (2013) “en la historia han existido modelos educativos importantes, los

cuales se han vinculado con una serie de elementos relacionados con el entorno cultural, político y socioeconómico; por tanto, todos los modelos educativos históricos son distintos” (págs. 163-164). Es por esto que la escuela debe buscar un modelo pedagógico pertinente para formar al ser humano que anhela y el que la sociedad necesita. Anhele que a pesar de que las instituciones educativas asuman, sus educadores no han podido materializar en sus prácticas de aula.

### **Acerca del concepto de formación por competencias**

El término competencia se ha arraigado últimamente en la jerga académica. En el ámbito escolar se habla analógicamente de competencia como hablar de tecnología. Sabemos de los avances tecnológicos, que llenan las escuelas de artefactos, pero infortunadamente son poco entendidos y usados. Así, es común escuchar en las voces de profesores que una competencia es saber hacer en contexto, pero en las prácticas de aula ese hacer no se materializa. Al respecto, Ángel Díaz Barriga (2005) piensa que:

Para no quedarse en el terreno del discurso sino que realmente se incorporen las competencias a la mejora de los procesos educativos, se hace necesario resolver cuestiones como la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto, las limitaciones de su empleo en el campo del currículo, la ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta (págs. 12-13).

No se pretende en este documento responder a la primera cuestión de Barriga, pero sí abordar las posturas de algunos autores que resultan pertinentes para la comprensión del tema. Según Díaz Barriga (2005) la discusión etimológica del término competencia “ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema” (págs. 12-13).

En 1956, Noam Chomsky introduce el concepto de competencia, en el contexto lingüístico, en su obra Gramática Generativa. Con relación a la competencia lingüística, Julián De Zubiría (2013), dice que:

puede entenderse en la perspectiva de Chomsky como los saberes genéticamente transmitidos que tiene el ser humano de las reglas o principios abstractos y universales que regulan el sistema lingüístico, el cual supone que está de manera innata en la mente de los hablantes (Zubiría, 2013, pág. 138). En esta primera acepción encontramos la competencia entendida como un *Saber* innato. Se puede imaginar, entonces, a un niño que por su contacto con el medio social en el que crece, madura ese saber previo que trae consigo para usar el lenguaje en contexto con estructuras gramaticales desconocidas por él.

En opinión de Bustamante (2003 citado en Díaz Barriga, 2005) “a partir de esta formulación chomskiana se empezó a generalizar el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos como por ejemplo: competencia ideológica (1970), competencia comunicativa (1972), competencia enciclopédica (1981), competencia discursiva (1982)” (págs. 12-13).

Por otra parte, el concepto de competencia laboral se acuñó primero en los países industrializados a partir de la necesidad de formar personas para responder a los cambios tecnológicos, organizacionales y, en general, a la demanda de un nuevo mercado laboral. A su vez, según la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, de ahora en adelante) (2003), en los países en desarrollo, su aplicación ha estado asociada al mejoramiento de los sistemas de formación para lograr un mayor equilibrio entre las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general (pág. 7).

Según Díaz Barriga (2005) el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de



tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor (pág. 13).

Dado este recorrido de la aparición del concepto de competencias desde el campo lingüístico, pasando por el contexto laboral, se llega a la noción de competencias vista como desempeño. En 1998 el Ministerio de Educación Nacional, en cabeza de Jaime Niño Díez, saca a la luz pública la serie de documentos titulada "Lineamientos Curriculares" en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994, donde la competencia:

es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...”. Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Ésta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación, específica (MEN, 1998, pág. 17).

En el año 2006 esta concepción de competencia fue renovada por el Ministerio de Educación Nacional y publicada en el Documento N° 3 de Estándares Básicos de Competencias, esta nueva postura dice así:

Una competencia ha sido definida como un saber hacer flexible, que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas (MEN, 2006b, pág. 12).

Los conceptos anteriores coinciden al referirse a una competencia como una capacidad de hacer, de actuar, pero toman distancia en lo que concierne al desarrollo de las dimensiones del ser. Mientras el primer concepto propone la competencia a través de desempeños en el ámbito social, cognitivo, cultural, estético y físico; el segundo, se limita a lo ético y social. Sin embargo propone un nuevo contexto de implicaciones económicas y políticas. Esto último responde, quizá, a la visión que tiene el Gobierno Nacional de una educación que debe “contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país” (MEN, 2006a), como reza en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. “Una educación que visiona al estudiante como un ciudadano con *capacidad* para acceder al conocimiento científico, técnico, cultural y artístico y es *competente* en su desempeño personal social y laboral” (MEN, 2006a).

Desde una perspectiva de competencia como proceso cognitivo, estrechamente relacionada con la acepción del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Perrenoud (2004) y Casanova (2012) definen competencia como la capacidad para desenvolverse en distintas situaciones. Asimismo, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) concuerda con los anteriores autores al definir una competencia como la “capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos. Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente” (Icfes, 2016). De aquí que el estudiante está enfrentado a un mundo cambiante e invitado a contribuir a la transformación social; es deber de la escuela preparar a los jóvenes para los desafíos de la vida y disponerse a la renovación curricular para propiciar estos cambios. La institución educativa en estudio requiere niños, niñas, jóvenes y adultos competentes para esta sociedad.

De la misma manera, el grupo de investigación concibe una competencia como la capacidad (entendida como actitudes, conocimiento) que se requiere para ser y actuar en un contexto, esto

es, tener cabida en la sociedad en coherencia con la demanda nacional de transformación de la realidad social, política y económica del país. En consecuencia, el desarrollo de competencias favorece la construcción de una educación de calidad en función de la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; contribuye al logro del desarrollo de todas las potencialidades cognitivas del individuo y beneficia el factor social mediante el crecimiento del ser, la interacción y la resolución de problemas, esto en concordancia con el Modelo Constructivista Social que el grupo de investigación sugiere en la propuesta de plan de mejoramiento del presente estudio.

### **Acerca de Pedagogía y Modelo Pedagógico**

#### **Un Breve Recorrido Conceptual Sobre Pedagogía.**

El concepto de Pedagogía se constituye en el fundamento desde el cual debe partir todo proyecto educativo, pues hablar de educación es sinónimo de búsqueda de sendas que conduzcan a la aproximación de un ideal de ser humano, de sociedad y de contexto cultural. Y se dice ideal con la connotación de lo que en los mejores términos y en esencia, se espera de un individuo, no sólo desde las profundidades del conocimiento sino desde la mirada de la ética, el amor, el respeto, la aceptación del otro, el reconocimiento de la diferencia y la libertad. En este sentido, la pedagogía se presenta como una ciencia esperanzadora que reflexiona en torno a la idea de humanidad.

Por tanto, hablar de educación remite al concepto de pedagogía, porque de acuerdo con Alcántara García (1999), aquella “...consiste en el *desenvolvimiento* de nuestra naturaleza para que alcance la *perfección* de que sea susceptible” (Pág. preliminares, párrafo 3), y ese desenvolvimiento es posible en la medida en que se da un encuentro social entre un alguien que en el recorrido de su existencia ha transitado por espacios construidos y en construcción, de los

cuales él ha sido agente y producto, con otro alguien que inicia su recorrido, pero no para que simplemente repita o imite el del otro sino para que desde un proceso de deconstrucción, construya y reconstruya el propio, y de esta manera se garantice el progreso y desarrollo del entorno social. Es decir, un encuentro donde se establece un compromiso de guía, soporte y orientación que necesariamente ubica a los actores en el terreno de la pedagogía.

Hay que precisar, no obstante, que independientemente de la noción que se tenga del concepto de pedagogía, como ciencia de la educación, no se puede asumir que su objeto de estudio lo constituye el mero proceso en el cual alguien que cree poseer un saber lo trasmite a alguien que supuestamente no lo tiene, pues esto desdice las acepciones que se tienen de dicho concepto. Ricardo (1989), se refiere a la pedagogía como “la reflexión metódica y científica del quehacer educativo” (pág. 4). Max van Mannen (1998) la asume como “el acompañamiento que reconoce al otro y no niega su libertad para auto-realizarse” (pág. 13). Zambrano (2011), al describir el pensamiento de Philippe Meirieu, afirma que para este pensador en un sentido general “la pedagogía es un instrumento para comprender las cuestiones vinculadas con la educación de los sujetos” (pág. 59). Por su parte, Carlos Vasco (2003 citado en Klimenko (2010), la define como “un saber teórico –práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica” (pág. 107).

En ese afán compartido de los mencionados autores por aproximarse a la conceptualización de la razón de ser de la pedagogía como ciencia, se puede observar que subyace una explicación común: una praxis inherente a un conocimiento orientado a interpretar la realidad del universo educativo, en el que los docentes se constituirán en protagonistas centrales, es decir, siguiendo a Carlos Vasco, los maestros serían los pedagogos llamados a reflexionar su propia práctica.

Ya desde Juan Amós Comenio, considerado el padre de la pedagogía, se aprecia el valor de sus aportaciones en el viraje que le dio a la tradición de enseñanza memorística y además

mediada por la represión hacia el estudiante, en la que el profesor ejercía todo su poder coercitivo violentando toda posible expresión de libertad; en cambio, propone rescatar la posición del estudiante en la escala jerárquica del proceso educativo y ubicarlo donde, según Comenio, debía de estar: en la más alta ubicación, desde donde todos (los profesores) lo pudieran ver y asumir como el foco o el faro que guiara la ruta del enseñante (Konstantinov, Medinskii, & Shabaeva, 1984).

En todo el análisis teórico planteado, el grupo investigador pudo establecer que, pensadores de la talla de Rousseau y Pestalozzi, por ejemplo, fueron aportando, desde sus más arduas batallas ideológicas los elementos que como piedras fundantes han dado, hasta hoy, soporte y sustento a todo tipo de reflexión en el terreno de la educación, pero específicamente en lo concerniente al delineamiento de una especie de cartografía pedagógica que oriente nuevas rutas en la meritoria labor de enseñar.

### **Recorrido Conceptual Sobre Modelo Pedagógico.**

Pensadores clásicos hasta los modernos, a partir de sus perspectivas, no sólo han enriquecido el acervo de la ciencia de la educación sino que sus interpretaciones de tan compleja realidad han inspirado las diversas formas de hacer y pensar las interacciones entre estudiante-profesor-escuela-sociedad, dando origen a los denominados modelos pedagógicos. Flórez Ochoa (2000a) define el concepto de modelo como “el conjunto de relaciones que describen un fenómeno” (pág. 31). Por tanto, al hablar del concepto de modelos pedagógicos se hallan muchas acepciones en aras de describir el fenómeno de la educación en la escuela.

Klimenko (2010) los concibe como “el puente conector que permite unir la teoría orientadora con la práctica activa” (pág. 107). Flórez Ochoa (2000a), por su parte, los define como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar...” (pág. 32) y expresa

además más adelante, que un modelo pedagógico debe reflejar como criterios de elegibilidad, los siguientes: el concepto de ser humano que se pretende formar; la dinámica particular del proceso de formación de ese ser humano que a su vez permitirá definir el tipo de experiencias educativas que se privilegiarán en el proceso educativo; el tipo de regulaciones para cualificar las interacciones entre el estudiante y el profesor apuntando hacia el logro de metas de formación para poder describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza como modelos de acción eficaces (pág. 33).

Se puede derivar de lo anterior que el modelo pedagógico es la pedagogía en acción, lo que hace visible y palpable la teoría educativa; es el marco que delimita de manera concreta, la perspectiva teórica (pedagogía) desde la cual se concibe el proceso educativo.

### **El Modelo Pedagógico Constructivista**

Históricamente se han conocido modelos tales como el Modelo Pedagógico Tradicional, el Modelo Pedagógico Romántico (experiencial o naturalista), el Modelo Pedagógico Conductista, el Modelo Pedagógico Cognitivo (Constructivista), el Modelo Pedagógico Social–cognitivo (Florez Ochoa, 2000a, págs. 33-50). De todos estos modelos, habría que resaltar para los fines del presente estudio, especialmente el modelo cognitivo constructivista, debido a que coincide con la ruta propuesta por el enfoque educativo institucional de la I.E. en cuestión, en la medida en que propone la enseñanza basada en la interacción, la solución de problemas, el diálogo y la construcción de sentidos, por lo menos así lo menciona la IE en su PEI y esto es lo que se constituye en el objeto de estudio de este trabajo de investigación, Debido a que además en el PEI de la I.E. en estudio se contempla el carácter de aprendizaje significativo, es preciso, entonces, hacer la mención a los principales exponentes del enfoque constructivista como son Jean Piaget, Lev Vigotsky, Jerome Bruner y David Ausubel

Por tal motivo, en adelante, se buscará establecer una línea coherente que permita definir un asidero teórico en relación con el modelo pedagógico constructivista pero considerando también el aspecto social desde el cual interpretar la realidad objeto de investigación y de esta manera proponer acciones más acciones más acordes con las necesidades reales del contexto de los estudiantes de la IE. Las sugerencias a que haya lugar se orientarán en esta ruta.

Hay quienes consideran que el constructivismo más que una teoría como tal, se trata más de una corriente (Coll & Solé, 1993, pág. 8), dada las diversas perspectivas que en torno a la investigación sobre las formas de aproximarse a la construcción de sentidos en el mundo y para el mundo, han dado forma a una manera de concebir por parte de pedagogos educadores el quehacer educativo.

Los aportes de Piaget como sustento del modelo pedagógico constructivista ilumina las formas de proponer acciones educativas orientadas al desarrollo no solo de los procesos cognitivos sino a la formación de un ser social integro, ético capaz de ser parte de y enriquecer el contexto social en el cual se encuentra inmerso. Desde esta perspectiva se asume el constructivismo a partir, inicialmente, de los planteamientos de Jean Piaget, quien desde sus investigaciones resaltó los procesos de equilibración, asimilación y acomodación como fases complementarias para la consolidación de las estructuras. Williams y Burden (1997) los mencionan así: “la mente que está madurando se encuentra constantemente buscando un equilibrio entre lo que se conoce y lo que se está experimentando en ese momento. Esto se consigue con los procesos complementarios de asimilación y de acomodación” (pág. 32).

Rosas (2008), citando a Vuyk (1984) se refiere a este aporte de Piaget en los siguientes términos: “la asimilación implica la incorporación de un elemento a una estructura preestablecida. La asimilación no depende sólo del sujeto, sino que también influye la adecuación o compatibilidad entre los elementos y la estructura que pretende asimilarlos” (pág. 23).

Por otro lado, para Carretero (2006), “el avance cognitivo se produce si la información nueva es moderadamente discrepante de la que ya se posee” (pág. 35). Solo en este caso se producirá una diferenciación o generalización de esquemas que puedan aplicarse a la nueva situación. Esto correspondería a lo que Piaget denominó el conflicto cognitivo como el disparador del desarrollo de la cognición humana o de los procesos de conocer del individuo.

Piaget sostenía, también, que “el aprendizaje no es una transmisión y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo, que se construye constantemente, a través de la experiencia que la persona tiene con la información que recibe” (González Alvarez, 2012, pág. 12).

De manera implícita, tales postulados presentan el aprender haciendo como una consigna del constructivismo que se logra mediante las interrelaciones físicas o intelectuales que el estudiante pueda establecer con el objeto y el medio en que se encuentra. De allí que la enseñanza trasmisionista y acumulativa no tenga cabida en este sistema de enseñanza que favorece la construcción activa y permanente del conocimiento.

Este aporte de Piaget bien puede conducir a la reflexión de los docentes- apropiados de su rol de pedagogos- de cómo enseñar. Si el estudiante no posee los conocimientos previos para enfrentar nuevas experiencias de aprendizaje, se producirá un desequilibrio, por lo que se requiere desde una perspectiva constructivista, la indagación de los pre saberes para lograr la asimilación y acomodación del objeto cognoscente.

Los aportes de Piaget siguen siendo tan significativos que las propuestas educativas actuales están estructuradas atendiendo sus postulados, como es el caso del desarrollo de los procesos cognitivos en el niño. Ejemplo de esto se deja ver al analizar los Estándares Básicos de Competencia, herramienta para la búsqueda de la calidad. Se puede observar que la fase de la equilibración piagetiana es evidente en el hecho de que éstos están organizados de manera



secuencial (coherencia vertical) por grupos de grados en donde los estándares de un grado involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante (MEN, 2006b).

### **Una perspectiva más allá del constructivismo piagetiano.**

Pero el constructivismo no se queda en los procesos de equilibración, asimilación y acomodación, fue preciso que la visión socio-histórica- cultural vygotskyana hiciera presencia para imprimirle un giro de mayor precisión a las concepciones epistemológicas sobre los procesos mediante los cuales aprenden los sujetos. Por eso a continuación se mencionaran algunos aspectos relacionados con esta propuesta.

González Alvarez (2012)refiriéndose a Vygotsky y Piaget dice al respecto:

Vygotsky es contemporáneo a Piaget y ambos coinciden en la forma de explicar la organización de pensamiento para la adquisición de nuevos aprendizajes, sin embargo Vygotsky le agrega un elemento muy importante y es la necesidad de una mediación para que se logren modificar las estructuras mentales, así como la interacción social (pág. 13).

Según este autor, básicamente la diferencia entre la teoría de Piaget y la de Vygotsky es que el primero plantea que la persona adquiere información y aprende por sí misma, mientras que Vygotsky propone que es necesaria una interrelación entre las personas y su ambiente para que se generen aprendizajes. En las interacciones se van ampliando las estructuras mentales, se reconstruyen conocimientos, valores, actitudes y habilidades.

Todas las funciones superiores (pensamiento, lenguaje) se originan en las relaciones entre seres humanos. Es por eso que Vygotsky, como afirma Roncal (2004 citado en González, 2012) plantea que “la persona ni copia los significados del medio, como sostienen los conductistas, ni

los construye individualmente como decía Piaget, sino que los reconstruye a partir de la interiorización de lo que el medio le ofrece” (pág. 13).

Esta reconstrucción e interiorización que realiza el sujeto, es la que lleva a Vigotsky a conceptualizar, según González Álvarez (2012), la zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual, “parte de que el niño o la niña tiene un conocimiento que le permite realizar determinadas tareas, (zona de desarrollo) pero el reto del docente es trabajar la zona de desarrollo próximo” (pág. 16). Refiriéndose a Vigotsky, González Álvarez (2012), dice que define la ZDP como “aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que un mañana no lejano alcanzarán su madurez” (pág. 16).

González Álvarez (2012) complementa el concepto de la zona del desarrollo próximo de Vigotsky al referirse a lo que en su momento también planteaba el autor de la visión de ZDP:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (pág. 13).

El lenguaje desarrolla un papel muy importante para Vigotsky (1996 citado en Rosas, 2008), quien expresa que el lenguaje y los problemas asociados a su desarrollo ontogenético, constituyen un problema central del estudio de la psicología. Este fenómeno tiene un doble papel dentro de la teoría de Vigotsky: por una parte, es el ejemplo paradigmático de un proceso psicológico superior (con lo que ello implica en relación con su proceso de internalización); y por otra, se constituye en el instrumento central de mediación que posee el ser humano (pág. 51).

Gómez y Mejía (1992) señala que “Para Vigotsky, en la línea de Marx y Engels, el cambio en el desarrollo del individuo está fundamentado en la sociedad y en la cultura” (pág. 5).

Moreira (1994) se refiere al pensamiento de Vigotsky de la siguiente manera:

el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre...el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales. En este proceso, toda relación/función aparece dos veces, primero a nivel social y después en un nivel individual, primero entre personas (interpersonal, interpsicológico) y después en el interior del sujeto (intrapersonal, intrapsicológico)” (págs. 7-8).

De todos los aportes mencionados por los diversos autores, es indiscutible el papel definitivo del aspecto socio-cultural en la estructuración de los procesos cognitivos. Independientemente de las diferencias conceptuales que puedan orientar la posición de Piaget o la de Vigotsky, lo que es preciso rescatar es el punto de encuentro en cuanto a la complejidad del acto de conocer del individuo cognoscente durante su interacción con la realidad circundante, interacción que inevitablemente conducirá al conflicto cognitivo que generará una dialéctica de equilibración, asimilación y acomodación; y la complejidad es mayor en la medida en que se consideren los factores socio-culturales asociados al proceso de construir conocimiento. Y en este punto convergen todas las posibilidades del individuo para construirse con el contexto y construir para el mismo contexto.

Dentro de la corriente constructivista y más específicamente en la orientación social de la misma, es necesario mencionar los aportes de Jerome Bruner y David Ausubel.

Señala Salas y Vielma (2000) que Bruner en su teoría resalta mucho la importancia de la acción, del hacer, del descubrir a través de la ayuda del docente. Con esto comparte la teoría de Vygotsky de desarrollar una mediación del aprendizaje. Bruner sustenta un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, visto éste desde la perspectiva intelectual cognitiva... el funcionamiento cualitativo del cerebro, el cual sirve de

medio para la construcción de modelos mentales sobre la base de los datos que recibe... (pág. 35).

González Alvarez (2012) mencionando a Bruner dice que éste considera que para construir nuevos aprendizajes se debe pasar por un proceso de tres sistemas: lo práctico, lo icónico y lo simbólico (págs. 17-18). Al referirse a lo práctico y lo icónico se nota su cercanía inicial hacia los planteamientos de Piaget y luego se aleja para acercarse a Vigotsky y centrarse en lo simbólico, es decir en la capacidad de expresión del conocimiento construido. Bruner, continúa González, propone la enseñanza por la acción que conduce al descubrimiento y construcción de nuevos aprendizajes, plantea desafiar la curiosidad con la elaboración de hipótesis a partir de los conocimientos que ya posee el individuo.

Lo expuesto en los párrafos anteriores coincide con lo que propone David Ausubel (1989) quien asigna un papel definitivo a los conocimientos previos como base para poder aprehender los nuevos conocimientos. Se necesita relacionar lo que se sabe con lo que se está aprendiendo y que además que tenga sentido, con relación al alumno David Ausubel (2011) dice:

el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra (pág. 4).

González Alvarez (2012) dice que Ausubel ve el constructivismo como la estructuración que se da al conocimiento que ya se tiene, relacionado con el que se está aprendiendo en la medida que este tenga sentido y sea significativo para el que aprende, los materiales sean significativos y también lo sea la misma actitud de quien aprende

En otras palabras y considerando los aspectos teóricos expuestos, el aprendizaje significativo va desde lo que el alumno hace en su proceso de interacción que Bruner denomina fase enactiva, en el contacto con el objeto o el aspecto material de la interacción hasta la adquisición de sentido y construcción de significado de esa porción de la realidad que involucra todo lo que Vigostky plantea con respecto a la capacidad de representación simbólica y la capacidad de comunicarla. Y sólo habrá adquisición de sentido siempre que el material nuevo-entendiendo aquí todas las posibilidades y circunstancias de interacción- propicie ese punto de conflicto cognitivo que conduzca al sujeto que aprende a una etapa superior de aprendizajes.

### **Pedagogía, didáctica y Modelo pedagógico en el constructivismo social**

La ruta pedagógica constructivista desde una perspectiva socio- cultural, entonces, encontrará su realización tangible y objetiva en el aula a través de una propuesta didáctica que ubique el proceso de enseñanza con sus respectivas demandas de formación mediante propósitos, actividades y procesos evaluativos debidamente cohesionados. Es preciso diferenciar la enseñanza, como un momento específico del proceso educativo, de la pedagogía como un corpus orientador del que se nutre toda acción educativa, incluyendo la enseñanza. En este sentido, se está en el terreno de la pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación y en el de la didáctica cuando se reflexiona sobre la enseñanza. No quiere decir que exista una bifurcación en la conceptualización, reflexión y práctica del proceso educativo, antes por el contrario, la pedagogía y la didáctica se presentan como un continuum no sólo necesario sino indispensable para guiar todas las acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La didáctica, como disciplina científica pedagógica, se convierte en un elemento fundamental para la concreción en el aula de los modelos pedagógicos, en la búsqueda de optimizar las relaciones profesor-estudiante-contexto. No cabe duda que las precisiones conceptuales respecto

a pedagogía y didáctica resultan centrales para todo aquel que decide ser actor protagonista del proceso intencional y sistematizado de la formación educativa. Al respecto, Ricardo Lucio (1989), señala que “la pedagogía es la ciencia que orienta la labor del educador. La didáctica orienta un aspecto específico de ella: su labor como docente...” (pág. 5).

Por lo anterior, se puede explicar la relación entre la pedagogía, el modelo pedagógico y la didáctica en una analogía en la que la primera será siempre el motor, el segundo el vehículo y la última, la puesta en marcha de los saberes, los valores, las acciones, las actitudes los sentires, en últimas de todas las realidades objeto de la educación, que la convierten en un proceso vitalmente humano.

La labor del profesor debe estar orientada, en consecuencia, por la reflexión permanente, alejada de actitudes excluyentes y procedimientos rutinarios que perpetúan la imagen de un profesor transmisor de un conocimiento estático y un estudiante que se limita a ser el receptor pasivo, sin otra opción que la de memorizar y repetir acríticamente. Contrario a esto Giroux (2001) afirma que: “los profesores deben ser como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos” (pág. 61).

En esta línea de pensamiento, la educación permite, entonces, que los docentes sean capaces de intervenir en el mundo con prácticas donde se asuman como agentes transformadores, generadores de cambios. Es por esto que se ha venido reconociendo en la realidad escolar, que como dice Freire (2004 citado en Estrada, 2005) “no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin capacidad de intervenir en la realidad, sin capacidad de ser hacedores de la historia siendo, a su vez, hechos por la historia” (pág. 160). Si la labor educadora solo queda limitada por la finalidad de transmitir conceptos con una actitud de caminata pre establecido, rígido, se sesga el deber ser de la educación. En este sentido, la educación de este siglo XXI exige

creatividad e innovación que trascienda los procesos de formación fundamentados en los modelos y currículos tradicionales.

Sin embargo, pese a la necesidad de redefinir los fines educativos coherentes con el deber ser, en las instituciones educativas aún se privilegian prácticas tradicionales que no dan respuesta a las necesidades actuales. Como se ha venido diciendo los cambios se han dado de manera tan rápida que ha llevado a conflictos entre la cultura aprendida y aquella nueva que se debe aprender. Esta es una de las razones por las cuales los docentes aún no se adaptan a los nuevos paradigmas o modelos educativos, manejando aun en las escuelas los modelos de enseñanza de transmisión- asimilación con los que probablemente se formaron.

Frente a esta problemática es necesario que los educadores respondan a los nuevos fines de la educación y asuman el cambio a través de actualizaciones o capacitaciones en relación con las nuevas reformas curriculares. Tal como lo afirma Claxton (1995):

Si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo. No serán de mucha ayuda si intervienen a destiempo o de modo inapropiado para el alumno, ya que le desconcertarán, minarán su confianza, le distraerán de lo que esté haciendo y le impedirán desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje (pág. 3).

La I.E. en estudio reconoce al Proyecto Educativo Institucional (PEI) como ese macro currículo que le permite responder a las políticas de estado y ha considerado las necesidades de su contexto, las cuales le permitieron caracterizar y definir un modelo paradigmático que se asienta en el área de gestión académica: el Constructivista, con énfasis en el Aprendizaje Significativo.

La institución asumió el modelo pedagógico reconociéndose como establecimiento educativo de carácter oficial, con características contextuales y geográficas específicas, con niveles de formación ofrecidos en cuatro sedes que requerían un referente teórico que orientara unificadamente su desarrollo curricular.

Se podría suponer que con esta organización y elección del modelo pedagógico los procesos al interior de la escuela son eficaces si se piensa al estudiante y egresado de la IE como “un ser humano más cercano al que demanda la sociedad contemporánea, un ser racional que comprende, construye y analiza (Zubiría, 2013, pág. 59). Este ideal de hombre y mujer capaz de madurar sus estructuras cognitivas de manera secuencial y progresiva, que atiende a sus pre-saberes para construir saber significativo debería reflejarse de algún modo en el sentir del profesorado, en los resultados de las pruebas externas o en el índice sintético de calidad educativa. En este modelo se espera que el proceso educativo este centrado en el estudiante, en sus experiencia previas que son tomadas de su medio natural y que son internalizadas y transformadas por el mismo; con el fin de elaborar nuevas construcciones mentales. En este sentido se pensaría que se pretende formar a un ser humano que según sus condiciones de interacción con los estímulos naturales del contexto y la sociedad “acceda progresiva y secuencialmente a la etapa superior de desarrollo intelectual” (Florez Ochoa, 2000a).

Si la I.E. en estudio responde al modelo en mención, las actividades escolares deben privilegiar en la planeación la construcción del conocimiento a través de los esquemas que la persona ya posee; es decir, el estudiante elaboraría su conocimiento a partir de lo que ha aprendido previamente en su relación con el medio que lo rodea. Lo cual implica que en el proceso de formación se enfatice en el crecimiento personal, fortaleciendo el intelecto, las destrezas, habilidades y valores. Por tanto, el aprendizaje surgiría por descubrimiento de las



vivencias del individuo en su entorno, mediante su propia reflexión del estilo del modelo tradicional, conductista.

Por esto, el docente está llamado a actualizar sus prácticas y convertirse en un guía que le permita al estudiante lograr habilidades cognitivas para optimizar su proceso de pensamiento e impulsar su autonomía e iniciativa. Estas habilidades repercutirán en su propio crecimiento personal, lo que le facilita según Flórez Ochoa (2000a) “su acceso a las estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior” (pág. 43). Para lograr este fin, el educador debe usar estrategias que favorezcan la interacción del sujeto con situaciones de su contexto, que le sean significativas y que estimulen el saber, el saber hacer y el saber ser.

El docente debe manejar una fundamentación pedagógica coherente y pertinente para intervenir adecuadamente en sus prácticas de aula. Una estrategia eficiente para el aprendizaje constructivista que puede ser aprovechada por el docente es la de desarrollar proyectos, donde se conduzca a la de interpretación de datos y aplicación de principios. Esta estrategia estimula al estudiante para que analice, reflexione, infiera, deduzca, yerre, formule hipótesis, explicaciones, siendo capaz de verificar y volver a empezar; sobre todo para que desafíe su poder de indagar y descubrir sus propias respuestas.

Evidentemente, Jean Piaget, Vigostky, Bruner y Ausubel no propusieron modelos pedagógicos, lo que está sobre el terreno es el engranaje de la complejidad que reviste el acto de aprender considerando todas sus vertientes y sobre las que estos pensadores se dedicaron a ofrecer luces para iluminar caminos posibles desde una postura razonada, veraz y sobre todo con el carácter de autenticidad que debe revestir toda acción educadora. Pensar los individuos, su contexto, su historia, su tradición, su cultura, sus necesidades de formación que apunten a su vez a satisfacer las necesidades de una vida mejor en el mejor de los sentidos, como se dijo líneas arriba. Esta es la razón de traer a colación a estos pensadores para revisar el camino pedagógico

de la IE en cuestión de tal manera que se puedan sugerir alternativas de mejoramiento fundadas en realidades y sentires alcanzables y logrables.

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La necesidad de mejorar los procesos educativos en Colombia, ligada a la búsqueda de calidad tiene como antesala el contexto político y social de los años 90. La vigente Constitución Política de 1991 permitió la descentralización del servicio educativo. En la misma dinámica, la Ley General de Educación de 1994 brindó autonomía a las instituciones educativas para la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales - PEI. En 1998, el Ministerio de Educación Nacional entregó la serie de documentos titulada “lineamientos curriculares” que se erigieron como norte para la consolidación del currículo. En la actualidad, los estándares curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA son la apuesta del Gobierno Nacional para afianzar su sistema de calidad y sus factores asociados: el currículo, las evaluaciones y los planes de mejoramiento institucionales, entre otros.

Por otro lado, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 dejó una tarea que debió cumplirse en este último año, y es la relacionada con el fortalecimiento de los currículos de las instituciones educativas colombianas, en todos los niveles educativos, en búsqueda del afianzamiento de un sentido de identidad nacional, la democracia y la apropiación de la cultura. La importancia del cumplimiento de esta tarea radica en “hacer de la educación un espacio de mejoramiento de la calidad de vida de las personas, las comunidades y las regiones, desde la formación en competencias y la cualificación de desempeños. Iafrancesco (2003).

El mismo plan, en su versión más reciente 2014-2018, propone el mejoramiento de la calidad educativa para las instituciones en las que sus estudiantes muestren bajos niveles de desempeño. Es en este marco de preocupación general, en el que surge la idea de cualificación para los

docentes, por ser estos gestores directos de la acción educativa, y pueden o deben marcar las pautas diferenciadoras entre lo que es un proceso educativo de calidad y el que no lo es. Desde la Secretaria de Educación Departamental del Atlántico, con el apoyo de una importante universidad de la región, hicieron extensiva la invitación a un grupo de docentes, de diferentes instituciones de educación oficial para iniciar un proceso de evaluación curricular que permitiera identificar debilidades en el proceso de las diferentes instituciones representadas por ellos.

La institución objeto de estudio, que seguidamente se llamará IE para referirse a ella, se encuentra ubicada en una región de una marcada influencia afrocolombiana, en donde sus gentes se dedican principalmente a las labores agrícolas, pecuarias y a las actividades comerciales informales. Es un establecimiento educativo de naturaleza oficial y de carácter mixto conformado por tres sedes: sede No. 1 principal que imparte educación básica secundaria y media vocacional, sede No. 2 “Sagrado Corazón de Jesús” y sede No. 3 “María Inmaculada” con los grados de la básica primaria, respectivamente. Los estudiantes provienen, en su gran mayoría, de hogares de estrato 0 y 1, quienes suelen terminar su formación académica de bachiller a los 17 años.

La IE emerge de un pacto de paz entre guerrilleros y el Gobierno Nacional que fue firmado en el año 1990. A raíz de esto el estado se comprometió a apoyar financieramente los proyectos de carácter social que condujeran a un desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. Es así como se creó la IE, en junio de 1994, para responder a las necesidades agrícolas y pecuarias de la región, tal como se registra en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

No hay indicios de cómo se construyó el PEI (en el año 1994), si hubo o no participación de todos, pero el documento actual da cuenta de una resignificación, realizada en el año 2012, en convenio Secretaría de Educación Departamental con una Universidad del Atlántico, que permitió impulsar la participación activa de docentes y directivos en su reestructuración, con el

fin de ofrecer a la comunidad del municipio un mejor modelo de educación para que los jóvenes trasciendan e impacten en el ámbito familiar, laboral y social.

Sin embargo, es conveniente tener presente que en el análisis documental efectuado al currículo diseñado se encontró que éste no ha sido ajustado, ni ha recibido seguimiento después de la resignificación; como también mencionar que los resultados arrojados por el Índice Sintético de la Calidad - ISCE, de los años 2015 y 2016 ubican a la IE por debajo del promedio nacional y de la entidad territorial certificada, en los niveles de escolaridad primaria, básica y media.

Para el caso del presente estudio se inició un proceso de evaluación curricular en la IE antes mencionada. La idea inicial consistió en realizar una revisión documental, a partir, del PEI de esta IE como una primera aproximación que permitiera definir con mayor precisión el objeto de estudio. En este análisis se detectó como área de mejora la necesidad de directrices claras y pertinentes en relación al modelo pedagógico declarado, el que según dicho documento corresponde al Modelo Constructivista con énfasis en aprendizaje significativo. Algunas de las razones que llevó al grupo de investigación a centrarse en el hallazgo antes mencionado, responden a la preocupación por la carencia estructural del currículo diseñado. Aspectos como la falta de alineación y coherencia con el horizonte institucional, generalidades sucintas frente al marco teórico del modelo pedagógico, falta de políticas y mecanismos para promover el desarrollo de competencias básicas y específicas, entre otras, motivó a centrar la atención en ello, convirtiéndose en el elemento disparador en torno al cuestionamiento orientador de este estudio: ¿Cómo se expresa el modelo pedagógico de la IE declarado en su PEI para orientar las decisiones educativas, en coherencia con las necesidades y el horizonte institucional de la comunidad educativa?.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Evaluar la coherencia del modelo pedagógico planteado en el currículo diseñado de la IE, con las necesidades del contexto y el horizonte institucional, en la búsqueda de alternativas que permitan el fortalecimiento de la realización de dicho modelo.

### **Objetivos específicos.**

Conocer a través de los resultados arrojados por el grupo focal de estudiantes y padres de familia, el grado de satisfacción de éstos en cuanto a los aprendizajes adquiridos desde lo que plantea el modelo pedagógico de la IE.

Revisar, mediante el análisis documental, los fundamentos de la misión y visión institucional en coherencia con el modelo pedagógico propuesto en el PEI.

Revisar qué grado de conocimiento del modelo pedagógico planteado en el PEI tienen los docentes y estudiantes de la IE, a través del análisis del Resultado hallado en los respectivos grupos focales.

Sugerir, mediante un plan de mejora, acciones ligadas al análisis de los resultados obtenidos en la evaluación del modelo pedagógico de la IE.

## **METODOLOGÍA**

### **Una mirada general al Caso: el Modelo Pedagógico de la IE**

#### **Enfoque Metodológico**

Este estudio se enmarca en una investigación evaluativa desde una perspectiva cualitativa, ya que proporciona “profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente

o entorno, detalles y experiencias únicas” (Sampieri Hernández, Collado Fernández, & Lucio Baptista , 2003, pág. 19).

Se desarrolló con una metodología de estudio de caso, ya que no habrá intervención, sino que se va a describir, comprender y valorar la coherencia del modelo pedagógico planteado en el currículo diseñado de la IE, con las necesidades del contexto y el horizonte institucional para proponer ajustes a las dinámicas que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y dejar sentado una propuesta de mejora a manera de sugerencias.

El estudio de este caso busca describir e interpretar los procesos curriculares en una institución educativa (IE) de carácter oficial de un municipio en la costa norte colombiana, a través de una evaluación curricular, en el marco de la maestría en Educación con énfasis en currículo y evaluación.

El estudio de caso se consideró pertinente para esta investigación debido a que como lo afirman diversos teóricos ( Merriam ,1988; Yin ,1994; Pérez Serrano 1994; Simons (2011); Ceballos (2009); Sandín (2003); Stake (2005); Mac Donald y Walker (1975), citados en Álvarez y San Fabián Maroto, 2012), esta metodología apunta a informar sobre realidades complejas y comprenderlas; permite la descripción holística y el razonamiento inductivo a partir de diversas fuentes de datos, orienta la toma de decisiones, en definitiva la comprensión de objeto de estudio.

La IE objeto de estudio constituye, entonces, un caso que justifica una mirada profunda y detallada de sus procesos específicamente en el modelo pedagógico declarado en su PEI.

### **Etapas para la toma de decisiones. Modelo CIPR.**

Se comenzó el análisis documental del PEI de la Institución Educativa (IE) en estudio, mediante una rejilla de verificación (ver anexo 1) elaborada por la doctora Diana Chamorro (coordinadora de la maestría en cuestión) y validada por expertos, la cual permitiría sistematizar

la revisión de cada uno de los aspectos; analizar la incidencia del horizonte institucional en la definición del currículo, y a su vez; evaluar sus componentes, así mismo, analizar las necesidades específicas de la sociedad en la que se haya inserta la IE y las necesidades específicas de los estudiantes en sus diferentes dimensiones. De igual forma, evaluar los componentes del currículo diseñado, establecer su coherencia interna y su articulación con el horizonte institucional.

Hubo una primera fase diagnóstica que constituiría el primer eslabón de un proceso evaluativo con una intención investigativa, toda vez que se orientó con la fundamentación del Modelo analítico de evaluación de programas, el cual propone cuatro categorías para la evaluación: contexto, entrada, proceso y producto que en inglés corresponde a la sigla CIPP propuesto por Daniel Stufflebeam (2007), al considerarse lo que Catalina Martínez (2013), resalta como primera característica de dicho modelo: su orientación hacia “la toma de decisiones para la mejora de programas”. Dice, también que “el Comité Nacional de Estudios sobre Evaluación Phi Delta Kappa (PDK), dirigido por Stufflebeam, definía la evaluación educativa como el «proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil y valiosa para juzgar decisiones alternativas»” (Pág. 151).

El modelo CIPP, propone, en lo que a toma de decisiones se refiere, lo siguiente:

1. La evaluación del contexto, se orienta a la toma de decisiones de planificación, previo análisis de las necesidades del contexto, este determina las necesidades de diseño, o selección, de un programa educativo, definiendo claramente sus propósitos y sus objetivos, solucionando necesidades identificadas.
2. La evaluación de entrada,(Input), se orienta a las decisiones de organización, estructurales, identifica los recursos disponibles, al igual los que se necesiten, identifica opciones de

estrategias que mejoren la operatividad del programa, y los planes que ofrezcan un mayor potencial para diseñar la planificación que oriente cómo debe ser aplicado el programa.

3. La evaluación de proceso, orienta las decisiones de implementación que informa acerca de cómo se está desarrollando el plan previsto y qué revisión se requiere para mejorar la aplicación del programa.

4. La evaluación de producto, orienta las decisiones de reciclaje, informa sobre los resultados o productos finales obtenidos, sobre cómo las necesidades, han disminuido en intensidad, adecuación, y calidad, y, acorde a los resultados, indicará qué se debe hacer con el programa después de su aplicación (Stufflebeam, 2007 citado en Martínez, 2013, Pág. 153 – 154).

Si bien es cierto que el presente estudio asume el modelo CIPP, Chamorro (2014) propone algunas adaptaciones al mismo, específicamente en cuanto al concepto de evaluación. Mientras para Stufflebeam y Shinkfield (2007) la evaluación es “el proceso de identificar, obtener, informar y utilizar la información útil y descriptiva acerca del mérito, el valor y la importancia de un objeto, con el fin de guiar la toma de decisiones y la identificación de prácticas eficaces y aumentar la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, pág.326, trad ); para el proceso de evaluación curricular que se propone Chamorro (2014) asume la evaluación como un proceso dinámico, sistemático y contextualizado, diseñado intencionalmente para tomar datos con el fin de emitir un juicio de valor para la toma de decisiones que repercutan en la mejora del objeto de evaluación.

Por otro lado, el otro elemento de adaptación al modelo que se propone en Chamorro (2014), es el uso del término resultado en vez de producto, pues el primero alude al dinamismo y continuidad de los procesos curriculares y no a productos terminados, como es el caso del



término producto. En este sentido Chamorro (2014) propone el uso de las siglas CIPR en lugar de CIPP.

Sin embargo, pese a tales adaptaciones se mantiene en esencia el modelo como herramienta orientadora para el proceso de búsqueda de la información en la evaluación curricular que se plantea en este trabajo, sin que se genere distancia alguna con el principio filosófico del modelo, el cual clama por una fuerte orientación al servicio y a los principios de una sociedad libre, además debe estar cimentado en la igualdad y la equidad (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, pág. 330).

Más adelante señala el autor que en el modelo CIPP los beneficiarios de la evaluación son más que receptores pasivos, puesto que los evaluadores deben mantenerlos informados para brindarles la oportunidad de participar. Además, teniendo en cuenta el carácter objetivista del modelo CIPP, las evaluaciones deben esforzarse por evitar prejuicios y conflictos de intereses y por el contrario justificar estándares técnicos de mérito y en esta medida obtener y validar los hallazgos desde diversas fuentes en la búsqueda de las mejores respuestas Stufflebeam ( 2007, p 331).

### **Definición del caso objeto de estudio.**

Al iniciar este análisis se encontró que en el año 2013, dos docentes de la Institución, Jairzon Molina y Ricardo Osorio, en el marco de la Especialización en Estudios Pedagógicos en convenio de la Gobernación del Atlántico con una Universidad de la Costa norte Colombiana, realizaron un proyecto en el que se trazaron como objetivo “resignificar” el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IE bajo estudio, el cual se plantea así: “resignificar la carta de navegación de la IE contextualizándolo e introduciendo procesos de fortalecimiento en cada componente de gestión institucional, que encamine el establecimiento educativo al mejoramiento continuo (PEI, 2012, pág. 13). En este documento los autores plantean una visión de lo que asumen como necesidades

del contexto: suministran datos demográficos y describen problemas socio-culturales que se reflejan en la dinámica de interacciones familiares: ausencia de uno de los padres, convivencia de los niños con abuelos, padres con exigencias laborales fuera del municipio, embarazos a temprana edad, entre otros.

Seguidamente y utilizando el formato de rejilla propuesto por la Coordinación de la Maestría, en 2015, se sometió a revisión la parte relacionada con el modelo pedagógico constructivista con énfasis en aprendizaje significativo, tal como se declara en el PEI (Ver Anexo 2); allí no se observan especificaciones claras con respecto a los criterios y principios que orienten con precisión lo que dicho modelo determina como esencial para alcanzar las metas educativa desde la perspectiva constructivista.

Ese primer eslabón de la investigación abrió el espacio para interrogar la carta de navegación de la IE por aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje que no estaban muy claros y que permitieron un mejor acercamiento a la identificación de lo que estaría bajo la mirada escrutadora del grupo investigador.

Fueron estos hallazgos preliminares los que llevaron al grupo investigador a cuestionamientos sobre cómo se expresa el enfoque pedagógico mencionado en las acciones educativas de la IE y cuál es el compromiso de los actores del proceso educativo en dicha institución, para unirse a las que surgieron durante la revisión del horizonte institucional. La conjunción de estas preocupaciones, dio origen al interrogante orientador:

¿Cómo se expresa el modelo pedagógico de la IE declarado en su PEI para orientar las decisiones educativas, en coherencia con las necesidades y el horizonte institucional de la comunidad educativa?

## **Una mirada detenida al Caso:**

### **Técnicas Utilizadas.**

Se procede entonces a la siguiente etapa que consistió en una socialización a los docentes de la IE en estudio, sobre los hallazgos parciales a partir de los análisis documentales realizados para motivar la participación voluntaria y consciente en la recolección de información como paso previo de preparación a la posible intervención que se haría a partir de los resultados de la evaluación. Es pertinente mencionar que la asistencia de los docentes fue masiva, pero el rector de la IE no estuvo presente en este encuentro (Ver Anexo3).

Coherentes con esta perspectiva después del primer momento de evaluación (la revisión documental), se decidió como estrategia de búsqueda de información sobre la evaluación enfocada en el modelo pedagógico, utilizar la técnica de grupos focales con los diversos actores de la comunidad de la IE: estudiantes, profesores y padres de familia.

Por otro lado, se decidió utilizar la técnica de entrevista con el Rector de la IE. En el momento no se había decidido el nombramiento coordinadores, quienes habrían sido también partícipes del proceso con esta técnica.

Finalmente, para contrastar el análisis documental con los hallazgos en los grupos focales, se decidió planear la observación de una clase, escogida aleatoriamente, previa aceptación del profesor observado. Esta consistiría en una observación no participante.

### ***Grupos focales.***

Acorde con Jazmine Escobar y Francy Ivonne Bonilla-Jimenez (2009), “Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador.” (Escobar & Bonilla-Jimenez, 2009, pág. 2) Así mismo (Aignerren, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004) citados por Escobar y

Bonilla-Jimenez (2009) afirman que el grupo focal “es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular” (pág. 2).

El objetivo principal del grupo focal es hacer que surjan en los participantes, actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones; Además, según Gibb (1997 citado por Escobar y Bonilla-Jimenez, 2009), comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo.

Con relación al número ideal de participantes que deben conformar un grupo focal, según Escobar & Bonilla-Jimenez (2009), diferentes autores hacen diversas apreciaciones, Turney y Pocknee (2005), dicen que de 3 a 12 participantes; otros como (Kitzinger, 1995) y (Díaz, 2005), de 4 a 8 participantes; (Krueger, 2006b); de 5 a 10; (Mayan, 2001; Powell y Single, 1996; Gibb, 1997), de 6 a 10 participantes; (Noaks y Wincup, 2004; Freeman, 2006), de 6 a 12 participantes ; (Rigler, 1987; Vogt, King, D. y King, L. 2004), de 8 a 10 participantes ; (García, Ramos, Díaz y Olvera, 2007), de 7 a 12 participantes; y de 10 a 12 participantes. Teniendo en cuenta lo anterior, Myers (1998) propone que, según las características y la complejidad del tema a tratar, así como la experiencia y la habilidad del moderador, se determine el número adecuado de participantes, sin exceder las 12 personas. Con base en lo anterior el grupo investigador decide trabajar con 12 participantes por grupo focal (Escobar & Bonilla-Jimenez, 2009, pág. 54).

Escobar y Bonilla-Jimenez (2009), determinan los siguientes pasos para un el desarrollo de un grupo focal:

- Establecer los objetivos
- Diseño
- Cronograma

- Selección de los participantes
- Selección del moderador
- Selección de preguntas estímulo
- Selección del lugar
- Logística
- Desarrollo de la sesión
- Análisis de la información

Con respecto a la duración de una sesión de grupo focal la recomendación que hacen varios investigadores está en un rango entre 1 y 2 horas (Aigner, 2006; Dick, 1999; Freeman, 2006; Gibb, 1997; Huertas, s.f.; Kitzinger, 1995; Myers, 1998, Powell y Single, 1996) citados por Escobar y Bonilla-Jimenez (2009), según estos autores esta recomendación se relaciona con el hecho de que el proceso requiere tiempo para las observaciones de la apertura y del cierre de la sesión, además de la capacidad de las personas para mantener la atención (Escobar & Bonilla-Jimenez, 2009, pág. 54).

Para la aplicación del grupo focal, era fundamental la participación de toda la comunidad educativa (estudiantes, profesores y padres de familia).

Para los grupos focales se utilizó un formato sugerido desde la coordinación del programa de maestría en educación con énfasis en currículo y evaluación (Ver Anexo 4), el cual fue socializado y validado entre los diversos investigadores-tutores para que posteriormente al interior de cada grupo se hicieran los ajustes pertinentes según el énfasis de evaluación.

Para el caso de la IE en estudio se definió un formato (ver anexo #4) de grupo focal con tres preguntas generales sobre currículo para cada uno de los grupos participantes (estudiantes, maestros, padres de familia). Para el grupo focal de estudiantes se abordaron diez preguntas

específicas; para el grupo focal docente, nueve preguntas y para el caso de los padres de familia, ocho preguntas específicas.

Estas últimas se elaboraron después de un consensuado trabajo en equipo a partir de lo que desde la teoría constructivista Piaget (1975), Vigotsky (1978), Bruner (1961) y Ausubel (1983) se propone como el deber ser en un modelo pedagógico constructivista (el modelo declarado por la IE) y usando como referente los cinco criterios de elegibilidad para la estructuración de un modelo pedagógico (Flórez Ochoa, 2005a). Los mismos criterios se tuvieron en cuenta para la elaboración de grupos focales de estudiantes y padres de familia.

Las preguntas giraron en torno a conocimiento y apropiación del horizonte institucional, estrategias didácticas, eficacia de los procesos de enseñanza, evaluación, calidad educativa, conocimiento y apropiación del modelo pedagógico, entre otros; estos cuestionarios fueron sometidos a un proceso de pilotaje con dos representantes por cada grupo por separado, lo que permitió la aclaración y reformulación de algunos ítems.

Cada grupo focal, con la autorización de los participantes fue grabado en audio y transcrito para su posterior análisis.

### ***La Entrevista.***

En el proceso de recolección de información también se decidió utilizar como técnica la entrevista, realizada al Rector como máxima autoridad de la IE y se omitió la entrevista a los coordinadores porque, para ese momento, no se habían dado los nombramientos para los cargos, como se mencionó anteriormente.

Denzin y Lincoln (2005), (citados por Ileana Vargas Jimenez 2012), definen la entrevista como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. (Vargas, 2012, pág. 3) La entrevista en estudios cualitativos, permite recoger información detallada de tal forma

que la persona que informa comparte oralmente con el investigador lo concerniente a un tema específico desde su propia experiencia, como lo dicen Fontana y Frey (2005).

Al respecto, Alonso (2007) citado en Vargas (2012), nos indica que:

la entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, pre codificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación (pág. 6).

Vargas (2012), establece tres tipos de entrevista: la estructurada, la no estructurada y la semiestructurada, de acuerdo a si las preguntas están prefijadas, son abiertas o si se combinan ambas condiciones. En el caso del presente estudio se usó la entrevista semiestructurada, con unas preguntas preestablecidas, pero abiertas a realizar otras dependiendo de las respuestas del entrevistado; de esta manera según Del Rincón et al. (1995 citado por Vargas, 2012) “el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos” (Vargas, 2012, pág. 8).

Para el desarrollo de la entrevista, Gurdián (2010), Hernández, Fernández y Baptista (2005) y Lucca y Berríos (2003) citados por Vargas (2012), cuando se lleva a cabo una entrevista cualitativa y recomiendan los siguientes aspectos:

abordar a la persona entrevistada, que propicie identificación y cordialidad, ayudar a que se sienta segura y tranquila, dejarla concluir el relato, utilizar preguntas fáciles de comprender y no embarazosas, actuar espontáneamente, escuchar tranquilamente con paciencia y comprensión, saber respetar las pausas y los silencios del entrevistado, buscar que las respuestas a las preguntas sean abarcadoras con relación al propósito de la investigación,

evitar los roles de autoridad, no dar consejos ni valoraciones, ser empáticos, no discutir ni rebatir a la persona entrevistada, dar tiempo, no discutir sobre las consecuencias de las respuestas, ser comprensivo, demostrar al entrevistado la legitimidad, seriedad e importancia del estudio y de la entrevista (Vargas, 2012, pág. 6).

Para el presente estudio, el procedimiento de aplicación del instrumento consistió en la elaboración de una entrevista semi estructurada con 10 preguntas abiertas con miras en obtener información en los procesos institucionales, administrativos, directivos y pedagógicos, por parte del Rector de la IE. La entrevista se llevó a cabo en la oficina del entrevistado y previa autorización escrita por él, fue grabada en audio y transcrita para su posterior análisis. (Ver Anexo 5).

### ***Observación de clase.***

Para alcanzar una comprensión del caso por medio de los datos obtenidos se recurre al uso de las categorías del modelo CIPP como estrategia para organizar y sistematizar la interpretación de los hallazgos en el proceso de triangulación, siguiendo lo que dice Stake (2007) “en el estudio cualitativo de casos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador” (pág. 47). Inicialmente se realizó la triangulación de los datos obtenidos en los tres grupos focales (estudiantes, docentes, padres de familia) y de la entrevista con el rector. Para esto se elaboraron rejillas con cada categoría con sus respectivos objetivos de búsqueda y teniendo en cuenta a que categoría del modelo apuntaban los grupos de preguntas, de tal manera que se iba haciendo un registro por cada grupo focal y la entrevista de las respuestas de los participantes (Ver Anexo 10).

Esto permitió una visualización general de los hallazgos en cada grupo focal para cada una de las categorías del modelo CIPP, en relación con el objeto de estudio que es el modelo pedagógico constructivista con énfasis en aprendizaje significativo como lo declara el PEI.



Tal visualización orientó la descripción, el análisis y la interpretación de los hallazgos. Posteriormente con el propósito de enfatizar la validez de los hallazgos, se continuo con el proceso de recolección de información con una evaluación del currículo enseñado de la IE en estudio para analizar su alineación con la teoría curricular, modelo pedagógico y estándares básicos de competencias, de acuerdo con las propuestas del MEN (2006) y muy especialmente considerando las características del entorno sociocultural de la institución y de los estudiantes.

Para lograr esto se utilizó como técnica de evaluación un análisis documental y como instrumento rejillas de verificación, del que se pudo obtener información pertinente para establecer, la alineación y coherencia entre el currículo diseñado y currículo enseñado. Para tal propósito, en coherencia con la finalidad del presente estudio se realiza el análisis de la revisión de un plan de área de lenguaje y la malla curricular, escogidos como una muestra representativa que permitiera una mirada en profundidad de los procesos pedagógicos de la institución. Se utilizó la técnica de observación de clases y como instrumento, dos rúbricas estandarizadas para sistematizar y validar el análisis. Para estas técnicas, se diseñaron como instrumentos de evaluación rúbricas para evaluar la gestión de aula (observación de clase) y el currículo enseñado (plan de estudio y malla curricular), se hizo de manera consensuada y revisada y aprobada por grupo de tutores investigadores del proyecto de maestría (Ver Anexo 11).

Para su aplicación se concertó con el docente del área de lengua castellana elegido aleatoriamente, quien mostrando una actitud colaboradora suministró su plan de clase y autorizó la grabación de la misma. Para este registro de observación solo se tuvo en cuenta esta clase, debido a que el resto de docentes se les pidió colaboración y no permitieron observar sus clases.

Para la evaluación de la clase, se utilizó la rúbrica de evaluación de la gestión de aula acordada, la cual está estructurada para medir dos momentos: la planeación y el desarrollo de la clase, con base en unos criterios establecidos y una ponderación. Esta rúbrica tiene un carácter

cualitativo. Para este tipo de estudio, la recolección y procesamiento de la información tiene una merecida importancia; las fuentes deben ser diversas y fiables, tal como afirma Chetty (1996) citado en Martínez Carazo (2006) “los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es: documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos” (pág. 3).

### **El Contexto De La IE en Estudio.**

Se ha dicho que la IE en estudio es de carácter oficial y se encuentra geográficamente ubicada en una región considerada urbana pero con linderos rurales. Desde el punto de vista de la historia del surgimiento de la institución, esta nace como una respuesta de una necesidad de formación técnica agropecuaria planteada por un grupos de reinserción asentados en la región a comienzo de la década de los 90 y se cristaliza en el año 1996 como colegio mixto y en 2001 se convierte en institución técnica agropecuaria.

Surge como una reflexión en torno a necesidades de la comunicad, en la que se pone de relieve una formación que responda a las características de la población y que apunte al desarrollo del municipio.

El propósito era formar juventudes que tuvieran los conocimientos técnicos necesarios para desenvolverse en labores agropecuarias. Es esta institución la que representada en un grupo de docentes que deciden ampliar horizontes formativos en materia de evaluación curricular, se convierte inicialmente en punto de partida para un proceso de revisión curricular en el que se define como objeto de análisis el modelo pedagógico declarado en el PEI.

Sus instalaciones físicas se convierten, con el visto bueno de su actual rector, en el punto de encuentro de los diversos grupos focales de los que se toma la información que nutre el análisis

que se detallará más adelante y que es el objeto del presente estudio. A la fecha, la IE cuenta con una planta de personal de 53 docentes y 4 directivos, distribuidos en 4 sedes. Su perfil es profesionales Licenciados, y algunos con posgrados; la edad de los estudiantes oscilan entre 5 y 17 años de edad.

### **Convocatoria de asistencia y Aplicación de los Instrumentos de Recolección de Información**

Una vez realizada la convocatoria y definidos los asistentes de cada uno de los grupos focales, se procedió a la aplicación de los instrumentos arriba descritos. Se planeó tomar una muestra significativa, sin embargo, no se contó con la asistencia de todos los convocados. Es necesario destacar que la respuesta a esta convocatoria por parte de los estudiantes y padres de familia fue bastante satisfactoria; no siendo así, por parte de los docentes, cuya participación fue mucho más baja de lo que se esperaba. A los docentes y estudiantes se les entregó personalmente un comunicado escrito en el que se les invitaba a asistir de manera voluntaria, indicándoles hora y lugar, y a los padres de familia se les envió invitación escrita a través de sus acudidos.

#### **Grupo Focal Docentes.**

En el caso del grupo focal para profesores, se convocaron a 20 maestros de las diferentes sedes de los que asistieron solo 9: 4 de la básica secundaria y 5 de la básica primaria, pero todas las sedes estaban representadas ahí (Ver Anexo 6). Ante esta poca asistencia se hizo una nueva citación a los docentes, pero la institución no cedió los espacios para lograr este propósito debido a que el rector alegaba que no se podía desescolarizar a los estudiantes y los docentes no aceptaron participar de otro encuentro en jornada contraria a la laboral.

### **Grupo Focal Estudiantes.**

El grupo focal con los estudiantes tuvo una nutrida asistencia de 18 participantes de las cuatro sedes (ver anexo 7); sin embargo, la participación estuvo a cargo de 7 estudiantes, quienes fueron los que a cada pregunta siempre mostraron disposición para la intervención, el resto permaneció en silencio y algunos parecían dar su aval a las diversas intervenciones de los pocos que aportaron sus puntos de vista, tímidamente con una leve afirmación con sus cabezas.

### **Grupo Focal Padres de Familia.**

En el grupo focal de padres de familia asistió un total de 12 participantes que aleatoriamente fueron invitados a participar en este proceso (Ver Anexo 8). Sus acudidos se encuentran distribuidos en la institución así: 5 en primaria y 18 en bachillerato. Es importante tener presente que de ellos solo 5 culminaron sus estudio de bachillerato, uno es profesional, 4 no terminaron el bachillerato y 2 no terminaron la primaria. Se hace esta anotación porque el grupo investigador considera que el nivel de formación de los padres o acudientes responsables se constituye en un factor determinante que influye en la manera de pensar, de analizar la realidad e impactan su visión de mundo. Para el caso del presente estudio sería específicamente el pensar la escuela y reflexionar en torno a ella.

Los instrumentos se aplicaron de manera objetiva por que siempre se les manifestó a los actores que se expresaran de manera clara y sin restricción centrándose solo en los procesos y no en personas específicas. A cada uno de los participantes se le respeto el anonimato, asignando en las transcripciones un código. En el caso de la entrevista realizada al rector fue una excepción por ser el único entrevistado.

### **Estrategia para procesar los datos recogidos: Triangulación.**

Los datos recogidos en estas técnicas fueron analizados imparcialmente por los investigadores. Siguiendo a Stake (2007), se utilizó como estrategia de análisis la función interpretativa constante del investigador, sin tomar ninguna posición frente a los resultados y utilizando como guía las categorías del Modelo CIPR.

En esta evaluación no existió intervención de evaluadores ajenos al grupo de investigación. Se realizó grabación de audio en cada uno de los grupos focales y posterior a ello se transcribió literalmente para su posterior análisis y triangulación con los otros instrumentos. De igual manera se tienen registros de las actas de asistencias (Ver Anexo 9).

Con la variedad de técnicas aplicadas se pretendió fortalecer el proceso de triangulación en un esfuerzo de imprimir mayor confiabilidad y validez a los datos. Durante todo este proceso de evaluación curricular los tiempos aplicados en cada fase no se han cumplido de manera estricta. La fase diagnóstica y la aplicación de las técnicas de recolección de datos se realizaron de acuerdo a los espacios concertados con el rector de la institución sin alterar el cronograma general de la investigación.

Al momento de socializar los resultados del análisis de la triangulación a la comunidad, no se contó con espacio en la institución. Después de varios intentos fallidos se logró conseguir dos horas en la semana institucional de junio.

### **Cambio de Dirección.**

El horizonte investigativo que se comenzaba a vislumbrar en este momento, teniendo en cuenta que el punto de partida era una evaluación, se enfocaba a un cambio o transformación que obligadamente llegaba a pensar en el cómo, y entonces se piensa que la forma más adecuada después de tener resultados concretos en el proceso de evaluación, constituiría una intervención

sistemáticamente planeada, en la que necesariamente debían participar todos los actores del proceso y es por eso, como se menciona al principio, se deja abierta la posibilidad de utilizar el método de investigación acción participación, debido a que la misma filosofía fundante del modelo lo convierte en un instrumento de participación de los beneficiarios del proceso.

Sin embargo, es preciso aclarar que aunque el tipo de método de investigación que inicialmente, se ajustaba a las características y necesidades del proceso evaluativo, fue la investigación acción- participativa, ya que se pensó involucrar a los docentes en el proceso de evaluación y de intervención; no obstante, no fue posible llevar a cabo esta metodología debido a la resistencia del rector, los docentes y la imposición de directrices por parte del supervisor educativo de la Secretaria de Educación Departamental que coartó la participación del grupo de investigación, al proponer modificaciones curriculares que no responden al contexto y no se derivan de un proceso de investigación del currículo institucional; lo que generó que se negaran los espacios de participación para conseguir metas concretas en un necesario proceso de intervención al que se aspiraba.

Aquí es pertinente describir lo que sucedió en la socialización de los resultados finales de la evaluación curricular: el grupo investigador consideró este un momento crucial porque aquí se desvelaba verdades que era preciso someter a discusión crítica, reflexión, valoración honesta que permite asumir responsabilidades.

Las expectativas del grupo eran altas. Sin embargo, la realidad fue totalmente opuesta: Se observó docentes escuchando en actitud pasiva, con brazos cruzados, en actitud poco interesada; algunos trabajaban en sus portátiles; otros manipulaban sus celulares; mientras se pudo comprobar que otros conversaban de temas ajenos a los que se exponía., pues algunos investigadores se ubicaron estratégicamente en la sala.

Nadie preguntó, ni cuestionó la información que se les compartió, lo que no permitió determinar el grado de interés o desinterés de los participantes. Esto anunciaba lo que terminaría por cambiar el rumbo de este estudio, de pasar de una intención de hacer investigación acción-participación y centrar la información que se tenía en un estudio de caso, para dejar abierta la posibilidad futura de un plan de mejora como sugerencia en este estudio.

### **Una mirada al Caso en profundidad: Análisis de Resultados**

Se presenta a continuación el análisis de la información recopilada en la revisión documental del PEI de la IE en estudio, de los grupos focales con estudiantes, profesores, padres de familia, así como el análisis de la entrevista realizada al rector de la IE.

Una vez presentados los hallazgos obtenidos a través de la aplicación de los mencionados instrumentos, el grupo investigador decidió enfocar su mirada hacia lo que sucede en el interior del aula, que es en últimas el espacio en el que confluyen todas las decisiones, las acciones y los esfuerzos en caminados a darle sentido al proceso de formación. Es por esto, que para dar mayor solidez a la triangulación se muestra el análisis de la observación de lo sucedido en una clase de lengua materna, siguiendo todo el protocolo del análisis previo de documento de preparación de clase, plan de estudio de la asignatura hasta terminar con una breve conversación con el docente al final de la clase, con la finalidad era confirmar o contrastar toda la información previamente obtenida con la realidad del aula.

Si bien habría sido necesaria la observación de más de una sola clase, lo cual no fue posible por restricciones institucionales, el grupo investigador considera válido como una manera de explicar o corroborar muchas de las afirmaciones y sentires de los participantes de los grupos focales.

## **Los Hallazgos.**

### ***Análisis Documental.***

El análisis documental del PEI de la IE objeto de estudio mostró que el diseño de este documento fue producto de una re significación llevada a cabo por dos docentes de la institución.

#### Categoría Contexto

Se halló en dicho análisis que pese al intento de describir unas necesidades particulares del contexto, en realidad se presenta una descripción de problemas socio-culturales, por lo que quedó faltando mayor precisión al respecto en el PEI. Por otra parte, el mencionado estudio, suministra datos demográficos a decir:

La institución se ubica en Luruaco que es una región de marcada influencia afrocolombiana, con actividades agrícolas, pecuarias y comerciales informales como la venta de las famosas *arepas de huevo*. Los estudiantes provienen de familias en su mayoría de escasos recursos, en nivel social estrato 0 o 1. Los padres de familia laboran fuera del hogar, ya sea en fincas cercanas o en empresas ubicadas en ciudades o poblaciones cercanas a la cabecera. Los egresados no continúan estudios universitarios o técnicos, por la lejanía de las instituciones de educación superior o por la necesidad prioritaria de encontrar trabajo. (PEI, 2012, pág. 10).

En el análisis documental realizado al PEI se evidenció que en la institución no existe una asociación de egresados debidamente constituida, razón por la cual no se realiza seguimiento a sus egresados; así mismo, no se documenta el convenio que la IE mantiene con la entidad de educación superior SENA como parte de apoyo para la formación en el énfasis técnico agropecuario que es razón social de la escuela.

#### Categoría Insumos



Al revisar los fundamentos del horizonte institucional se encontró una misión y visión documentada en el mismo y en el manual de convivencia. En la redacción no hay mención a las expectativas de formación, según el contexto y las necesidades de los estudiantes, necesidades que a su vez no están planteadas en el PEI como se dijo inicialmente.

Los hallazgos informan que la misión y visión actuales de la IE fueron divulgadas a los docentes a través de jornadas pedagógicas, de lo cual no se encontró evidencia alguna.

Al realizar el estudio de la articulación de la misión, los principios, fines de la educación y filosofía, con el perfil del estudiante, los datos nos indican que la misión no explicita la razón de ser de la IE ni precisa el valor agregado que brinda la institución y que le sirve de referencia para que todos los docentes actúen en función de ella y se pueda diferenciar de los otros establecimientos educativos. Está planteada de esta manera:

dirige sus esfuerzos laborales y académicos a la formación integral de estudiantes con un sentido de pertenencia y una identidad enriquecida con valores espirituales, éticos y estéticos, y con una actitud crítica y analítica que contribuye a la búsqueda de equidad, la inclusión, la defensa de la vida y la construcción del compromiso con el desarrollo humano y social. Desarrollamos en niños, niñas y jóvenes competencias básicas, ciudadanas, laborales y específicas en el área agropecuaria, capacidad de trabajo y vínculos con el mundo laboral (PEI, 2012, pág. 33).

Esta misión deja por fuera aspectos contextuales de la IE así como su propósito en la comunidad específica. Al referirse a competencias básicas, ciudadanas y laborales no explicita específicamente hacia donde apunta o hacia dónde va la institución.

Al realizar el análisis de la visión, se determinó que se encuentra con proyección al año 2015; no explicita claramente las necesidades reales de los estudiantes para la sociedad; no hay

referencia a innovaciones, ni contempla avances tecnológicos. No informa sobre sistemas de difusión, como tampoco enuncia acciones para desarrollarse. Ésta se expresa así:

La IE será reconocida en la región por la formación técnica agrícola y pecuaria con sólida alianza con el SENA, con un equipo humano fortalecido, con un plan de estudios y una propuesta pedagógica consolidada, que nos permitirá brindar una educación que aporte en la transformación de la estructura de la sociedad colombiana Proyecto Educativo Institucional 2012 (pág. 33).

Se hace énfasis en lo de propuesta pedagógica consolidada pues en el resto del documento no se encontró evidencia que sustente tal afirmación, por lo cual queda faltando referencia al respecto.

Los hallazgos también mostraron que no se puede establecer la alineación del horizonte institucional con las necesidades reales del contexto y de los estudiantes, debido a que estas últimas no se explicitan en todo el documento, ni en la redacción de los componentes del horizonte, solo un aspecto de la información demográfica que suministra el PEI se puntualiza en la visión y es el querer “ser reconocida por la formación técnica agrícola y pecuaria” (PEI, 2012, pág. 13).

Esta situación hace referir el presente trabajo a las políticas nacionales que a partir de 1976 (Montero, G. M. & Herrera, E. C., 2010) comienzan a reflejar la preocupación desde el Ministerio de Educación Nacional por introducir reformas al sistema educativo colombiano en la búsqueda de la calidad. Es así como se establecen las líneas para que los Establecimientos Educativos ofrezcan un servicio acorde con las necesidades de la Nación y el tipo de ciudadano que se requiere para alcanzar las metas de calidad. De esta manera, se busca “favorecer el pleno desarrollo de la personalidad, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y

técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país”, (Título v, Capítulo 1°, Artículo 92, de la Ley 115 General de Educación).

Por otra parte, un aspecto que el grupo investigador resaltó es el hecho de que los criterios pedagógicos no se expresan con claridad pues se utilizan verbos con carácter de propósitos u objetivos de formación planteados en el PEI de la IE: “**permitir** la construcción de un bachiller... **caracterizar** el proceso de formación del hombre... **determinar** el proceso de formación educativa que permite afianzar...” y otros más. (PEI, 2012, págs. 36-37) No queda claro con el uso de esos verbos cual es el concepto de *criterio* que se utiliza.

En el documento PEI no se explicita el concepto de “principios” que asume la IE para su comprensión, se dan a conocer sin precisar su fundamentación y solo se anuncian así:

Como derroteros de los procesos educativos que se desarrollan en la institución educativa tenemos un grupo integral de principios pedagógicos.

- La formación en valores como amor, respeto, autonomía, la honestidad, la solidaridad y la responsabilidad, que permiten la humanización del ser.
- La identificación del entorno social del educando y aceptación de su rol como agente de cambio que permite estimularlos para que construyan nuevas experiencias de acuerdo con sus necesidades individuales y colectivas. Otros más... (PEI, 2012, págs. 35-36).

El estudio de la filosofía arrojó como información que está redactada de manera clara, es pertinente y coherente con las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los estudiantes debido a que plantea que el quehacer pedagógico de la IE se fundamenta en “la Constitución Política Colombiana, los derechos de los niños, el código del menor, las políticas del MEN y su entorno sociocultural” (PEI, 2012, pág. 34). A pesar de esto, en el documento no

se referencia evidencia de cómo se dio origen a la filosofía, ni que ésta haya sido comunicada a la comunidad, no aclara los mecanismos de integración con la cotidianidad de la escuela. Y tampoco mecanismos que permitan establecer si los resultados obtenidos por ciclos, niveles, áreas están acordes con la filosofía institucional.

Las metas educacionales, formuladas en el PEI, apuntan a la gestión administrativa. No hay establecidas metas de aprendizaje. Ejemplo de estas son:

Que el 90% de la comunidad educativa conozca la misión y visión institucionales.

En el mes de noviembre el 90% de los docentes hayan cumplido con las acciones trazadas en el Plan de Mejoramiento.

Cristalizar el proceso de articulación con una Institución Superior.

Rediseñar el PEI cada año de acuerdo a los avances pedagógicos integrado con las sedes que conforman la Institución Educativa.

Rediseñar el manual de convivencia acorde a las normas vigentes

Establecer en un 70% alianzas con el sector productivo para el desarrollo de proyectos Institucionales. (Entre otras)... (pág. 39).

Los documentos que evidencian cómo las metas de aprendizaje y formación son producto de un análisis detallado de las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los y las estudiantes no son evidentes en la carta de navegación. Igualmente, los programas por área establecen claramente las metas que los y las estudiantes alcanzarán en lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales e inglés, por ciclos y niveles; pese a esto la ausencia de metas educacionales claras, coherentes con la filosofía y la misión abren la puerta a cuestionamientos y dudas con respecto a los logros de los estudiantes en cada asignatura.

### ***Enfoque pedagógico, teoría curricular y concepciones de calidad y competencia en el PEI***

En el análisis del modelo pedagógico de la IE objeto de estudio los datos arrojaron como información que el modelo pedagógico existe y es pertinente en teoría con el momento histórico en el que se encuentra el estudiante; por tanto, el modelo es coherente con el deber ser: la búsqueda de “un estudiante activo, creador de su propio conocimiento” (PEI, 2012, pág. 64). La descripción que se da del modelo es una redacción sencilla sin coherencia con el contexto real al no puntualizar su razón de ser en la institución.

Según el Proyecto Educativo Institucional de la IE el enfoque metodológico está basado en el Modelo Constructivista, con énfasis en el Aprendizaje Significativo, fundamentados en los teóricos de Vigotsky, Ausubel y Habermas. Este modelo adoptado por nuestra institución, concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica, difiere este modelo de otros en la forma en la que se percibe el error como un indicador y analizador de los procesos intelectuales; para el constructivismo, aprender es arriesgarse a errar (pág. 64).

Sin embargo, aún la teoría que se referencia es escasa y limitada pues no es un referente seguro para el docente que quiera utilizar la información allí contenida sobre el modelo pedagógico constructivista (MPC) como guía de información y mucho menos de estudio, se limita escasamente a una página en la que grosso modo presenta unas generalidades muy sucintas del MPC ( Ver Proyecto Educativo Institucional, 2012, pág. 64).

Por otra parte, no da a conocer lineamientos claros sobre estrategias pedagógicas coherentes con el modelo constructivista y no se establece políticas y mecanismos para promover el desarrollo de competencias básicas y específicas. No existe documentación referida a ello, por lo tanto no se han establecido ningún mecanismo de difusión pertinente.

El modelo pedagógico no está fundamentado, solo se mencionan algunos autores que sustentan la teoría tales como: Vygotsky, Ausubel y Habermas, sin explicar sus aportes al proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo no hay mención de conceptos pedagógicos como enseñanza y aprendizaje. Para el constructivismo, según el Proyecto Educativo Institucional (2012), “la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos; es en cambio, la organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber” (pág. 64). De igual forma indica que “el ser humano construye su percepción del mundo que lo rodea por medio del reflejo de sus experiencias” (pág. 64). Esta manera como se esboza el modelo pedagógico de la institución objeto de estudio impiden establecer su alineación y coherencia con el horizonte institucional y su pertinencia con el contexto de la comunidad escolar al carecer de argumentos sólidos y descriptivos que establezcan la ruta a través de la cual la institución afianzará los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En esta misma situación se haya el concepto de evaluación, pues no se identifica con claridad en la descripción del modelo pedagógico. “La evaluación es más bien la actitud de los protagonistas del proceso que buscan estar en continuo crecimiento, entendiéndose como esos protagonistas al docente y el estudiante” (PEI, 2012, pág. 68).

Con las anteriores concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación no se pudo establecer una coherencia con la teoría curricular debido a que además de ser imprecisas en el horizonte institucional no aparece de manera explícita el tipo de ser humano que se desea formar para saber si el modelo pedagógico es el adecuado. En apoyo a esto solo se evidencia un perfil de estudiante que se encuentra consignado y redactado de manera muy general: “activo, creador de su propio conocimiento” (PEI, 2012, pág. 64), Sin embargo, no hay ninguna explicación adicional que aclare tal perfil.

El concepto de ser humano que se desea formar es un criterio importante e indispensable a la hora de diseñar el modelo pedagógico. Este es el primer criterio de elegibilidad que propone Flórez Ochoa (2005a) como fundamento de un modelo pedagógico que permite diferenciar una teoría de otra que no lo es, es decir, un modelo pedagógico de otro que no lo es. Estos son los llamados criterios de elegibilidad:(concepto de ser humano que se desea formar, características generales del proceso de formación, tipos de experiencias y contenidos que se privilegian, regulación de la interacción educando- educador, métodos y técnicas que predominan). Un modelo pedagógico fundamentado en estos criterios permitirá la formación de un ser humano que “acceda progresiva y secuencialmente a la etapa superior de desarrollo intelectual” (Flórez Ochoa, 2005a, pág. 42).

La evaluación del currículo abarcó la revisión y análisis de documentos como el PEI, el manual de convivencia, los proyectos de democracia, competencia ciudadana y gobierno escolar. En ellos se pudo establecer que no se contempla, de manera expresa, la concepción de niño, niña, mujer, ciudadano y ciudadana. Estos conceptos no están formulados en el horizonte institucional y el documento que regula el gobierno escolar solo estructura las funciones de cada uno de los estamentos.

En relación con la teoría curricular solo se deja ver el término de ser humano para referenciar hacia quien van dirigidos los esfuerzos educativos, y no se visualiza la concepción de ser humano por lo que no se pudo establecer si está articulada con el modelo pedagógico.

Por todo lo anterior, no se puede entablar relaciones claras con las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Así mismo no están formuladas las concepciones de calidad y competencia; solo aparecen en el plan de estudio referenciando el proceso de evaluación. Por tanto, no se puede establecer su relación con el modelo pedagógico porque en el documento no se deja leer o interpretar que significan estos criterios para la IE.

***Modelo pedagógico recursos, metodología para la enseñanza, estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias en el PEI.***

La metodología contemplada en el modelo pedagógico no explicita los procesos para la enseñanza en el desarrollo de contenidos de manera, clara, tampoco el seguimiento a los procesos, afianzamiento y el desarrollo de competencias a tener en cuenta en el proceso de enseñanza.

La metodología contempla claramente el uso de los recursos físicos, audiovisuales e impresos que se requieren para la implementación de estrategias. En el caso de los recursos físicos se resalta en el PEI los “problemas con la granja integral la cual fue invadida desde el año 2010, formándose una serie de barrios marginales a sus alrededores que hacen imposible el desarrollo de la actividad agropecuaria”(Proyecto Educativo Institucional, 2012, pág. 67).

Los procedimientos de evaluación del alumno contemplados en la metodología se realizan atendiendo los lineamientos dispuestos por el MEN para el currículo institucional. Cada docente, dependiendo de su asignatura desarrolla una metodología de evaluación específica. Dentro de los procedimientos para evaluar el aprendizaje, las actividades y tareas que se emplean son las pruebas orales, pruebas objetivas, pruebas de ejecución, preguntas en clase, técnicas de autoevaluación, informes sobre actividades realizadas.

No existe tiempo definido para la aplicación de dichos procedimientos, estos se ejecutan según el criterio de cada docente ya sea asignando a corto, mediano y largo plazo (Proyecto Educativo Institucional, 2012, pág. 77).

La evaluación de las actividades de los docentes solo se aplica anualmente a los docentes regidos por el decreto 1278; mientras que los docentes cobijados por el decreto 2277 no presentan ningún tipo de evaluación. Para el primer decreto, se emplea como procedimientos, las



observaciones en clase, la autoevaluación y el portafolio/ carpeta docente, tal como lo condiciona el mismo decreto.

***Modelo Pedagógico y los Procesos de aprendizaje, el desarrollo y monitoreo de las competencias básicas, la evaluación y la prevención del fracaso estudiantil.***

El análisis realizado al modelo pedagógico permitió hallar que éste establece políticas y mecanismos para promover el desarrollo de competencias básicas y específicas. Ejemplo de ello es el convenio que maneja con el centro de estudios SENA que trabaja en la media vocacional, el énfasis institucional técnico agropecuario.

El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje. Para esto cuenta con la existencia de un comité de evaluación y promoción que está adscrito al consejo académico, encargado de evaluar los resultados obtenidos periódicamente (final del año escolar) por los estudiantes en cada área de estudio, nivel y grado de educación. En la teoría curricular no se identifica acta o resolución que dé cuenta de los programas de apoyo ni los mecanismos de difusión para darse a conocer, ni los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación del mismo.

Los criterios para la valoración de los aprendizajes de los estudiantes y el establecimiento de los niveles de desempeño de las competencias están establecidas en el documento PEI, allí se lee: “tiene como base el Decreto No. 1290 del 16 de Abril de 2009. La evaluación se desarrolla en tres niveles: diagnóstica, procesal y final” (PEI, 2012, pág. 68).

A pesar de esto, en el currículo no hay establecidas metas educativas de aprendizajes con las cuales estos criterios se puedan articular y establecer coherencia.

Los criterios para la promoción de estudiantes existen pero no están documentados en el PEI, sino en el documento SIE y en el manual de convivencia. Allí están establecidos de manera clara y pertinente porque están reglamentados de acuerdo al decreto 1290 de 2009.

En el modelo se observan las formas, los tipos de evaluación e instrumentos pero no se identifica una articulación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y el desarrollo de competencia, esto atendiendo que estas concepciones no están explícitas en el modelo. Tampoco con las metas educativas debido a que estas últimas no están formuladas en el PEI.

En el modelo pedagógico están documentados las evaluaciones periódicas, los periodos de recuperación y las actividades complementarias con los tiempos pero no los responsables y las estrategias a utilizar. Estas últimas aparecen de manera clara y explícita en el sistema institucional de evaluación (SIE). No se halló evidencia de las razones por las cuales no se encuentra articulado el SIE con el proyecto educativo institucional.

En relación con los espacios de socialización para las evaluaciones externas que sirven de fuente para el mejoramiento curricular se halló que no se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas son dados a conocer. Solo se difunden los resultados de los informes a los padres de familia y se hace análisis de ellos en la comisión de evaluación. Luego de difundida no se diseñan acciones para implementar y mejorar. No se documenta el análisis que debe hacerse para diseñar e implementar acciones tendientes a la mejora. Todas estas acciones no se llevan a cabo en la institución.

Todo lo anterior apunta a la necesidad de revisar, desde los diferentes estamentos y actores de la IE en estudio, aspectos que puedan estar frenando los procesos educativos. El replanteamiento de la misión y visión institucional se sugieren como aspectos inaplazables; de igual manera, habría que fortalecer lo relacionado con la perspectiva pedagógica desde una fundamentación

profunda en cuanto a criterios y principios hasta la concertación de una puesta en escena del modelo a través de una perspectiva didáctica constructivista iluminada por la teoría que la

#### Categoría Proceso

Otro aspecto objeto de evaluación y análisis documental fue el currículo diseñado, más específicamente lo relacionado con el modelo pedagógico en acción. Se dice allí que existe y fue construido en el año 2012. No se pudo establecer si la selección y organización de los contenidos del currículo están articuladas con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana planteados en el PEI debido a que estas concepciones no están explícitas en el documento evaluado.

Solo se obtuvo como hallazgo que estos se realizan teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias y que el plan de estudio se enmarca bajo la “normatividad vigente del ministerio de educación nacional MEN, regida por: Ley 115 de 1994; Ley 715 de 2001; Decreto 1290 de 2009; Decreto 1860 de 1994; Resolución 2343 de 1996” (PEI, 2012, pág. 59).

No hay evidencia en el documento del PEI de una metodología clara o principios orientadores para la selección de los contenidos por asignatura que incorporen y contemplen las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes (PEI, 2012, págs. 59-64).

Se observa que se da un ejemplo de plan de área en el que no son claros los enunciados que describen el estándar, las competencias y los logros. De igual manera, no concuerda lo esbozado en materia de competencia ciudadana y la valoración que describen en los logros y los indicadores.

La estructura del plan de área solo plantea los estándares del área, las competencias específicas, laborales, y ciudadanas, nombre de la unidad, ejes temáticos, logro y procesos evaluativos. Ejemplo de esta estructura de plan de área se muestra a continuación.

Tabla N° 1 Ejemplo de estructura de Plan de área de Lengua castellana

ESTANDAR	COMPETENCIAS			UNIDAD	EJES TEMATICOS	LOGRO	INDICADOR DE LOGRO	PROCESOS EVALUATIVOS
	ESPECIFICAS	LABORALES	CIUDADANAS					
ESTABLEZCO RELACIONES ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS MACROSCÓPICAS DE LA MATERIA Y LAS PROPIEDADES FÍSICAS Y QUÍMICAS DE LAS SUSTANCIAS QUE LA CONSTITUYEN.	ME APROXIMO AL CONOCIMIENTO COMO CIENTIFICO NATURAL.	DE TIPO INTELCTUAL	PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACION DE LAS DIFERENCIAS	1. METODO CIENTIFICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ciencia</li> <li>✓ Conceptos</li> <li>✓ Pasos del Método</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formula explicaciones posibles a fenómenos naturales siguiendo los pasos del método científico.</li> <li>• Observo los problemas que se presentan a mi alrededor.</li> <li>• Relaciono los elementos que componen los problemas identificados.</li> <li>• Identifico y rechazo las diferentes formas de discriminación en mi medio escolar y mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los pasos del método científico.</li> <li>• Comprende la importancia del método en la generación de conocimiento.</li> <li>• Describe y conceptualiza sobre las situaciones problemas que encuentra en el medio.</li> <li>• Desarrolla pensamiento crítico ante las situaciones de discriminación y plantea soluciones.</li> </ul>	Realiza una micro-investigación usando pasos del método científico.
	MANEJO CONOCIMIENTOS PROPIOS DE LAS CIENCIAS NATURALES	DE TIPO TECNOLÓGICO	PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA	2. MATERIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Propiedades</li> <li>✓ Conformación de la materia</li> <li>✓ Mezclas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasifica las propiedades de la materia.</li> <li>• Conoce los diversos tipos de materia y verifica métodos de separación.</li> <li>• Identifico Los recursos tecnológicos disponibles para el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica tipos de propiedades de la materia.</li> <li>• Diferencia entre los tipos de materia y sus cambios.</li> <li>• Utiliza los diferentes tipos de separación de mezclas.</li> </ul>	Elabora cuadros conceptuales relacionados con la materia y sus propiedades. Realiza prácticas sobre propiedades generales de la

Al analizar el documento del currículo diseñado no se logró determinar el concepto de calidad y competencia que constituyen su fundamento; no aparece indicio de ser contemplado por la IE, Solo se menciona que se articulan los estándares básicos de competencia exigidos por el MEN en los planes de estudio como base para la organización de las áreas por grados y niveles (PEI, 2012, pág. 59)siendo coherentes y pertinentes con las exigencias nacionales y del contexto. Por otra parte, en el currículo diseñado no se registran las experiencias de aprendizajes requeridos para el ser, el saber, el saber hacer y la convivencia social de cada una de las áreas.

En cuanto a desarrollo curricular, con el análisis se pudo establecer que no existen tiempos para la orientación curricular y para la evaluación curricular. Estos no están acordados en cronograma institucional y no está estipulado en el PEI. Los criterios para la asignación de carga académica y pedagógica del docente existen con claridad y están planteados en el PEI. Se expresan de la siguiente manera:

Las asignaciones académicas, son responsabilidad del rector, en asocio con los coordinadores, y concertación con los docentes y se hacen siguiendo los lineamientos de la ley 715 de 2001, el decreto de los docentes. 1860 de 2004 y el decreto 3020 de 2008, y las directivas ministeriales. Generalmente se distribuyen al inicio de las actividades escolares, de acuerdo con el área de nombramiento o formación (PEI, 2012, pág. 88).

En el PEI se puede leer respecto a la socialización de procesos de autoevaluación: “Actualmente hay dos momentos en los que se realiza la autoevaluación institucional y corresponden con la programación de las jornadas pedagógicas que cierran las actividades antes de ingresar a vacaciones de final de semestre y fin de año escolar” (PEI, 2012, pág. 47).

Sin embargo no hay claridad en el documento sobre las políticas definidas para los procesos y los momentos de autoevaluación, lo cual pone de manifiesto un vacío que evidentemente afecta las aspiraciones en las metas formativas de la IE.

### **Análisis de Grupo Focal estudiantes.**

#### **Categoría Resultado**

“La evaluación de producto, orienta las decisiones de reciclaje, informa sobre los resultados o productos finales obtenidos, sobre cómo las necesidades, han disminuido en intensidad, adecuación, y calidad, y, acorde a los resultados, indicará qué se debe hacer con el programa después de su aplicación.” (Stufflebeam, 1987 citado en Martínez, 2013, Pag.153-154

El grupo focal con los estudiantes tuvo una nutrida asistencia de 18 estudiantes de las cuatro sedes; sin embargo, la participación estuvo a cargo de 7 estudiantes quienes fueron los que a cada pregunta siempre mostraron disposición para la intervención. Hay que anotar que pese a la actitud silenciosa del resto del grupo algunos daban su aval tímidamente con una leve afirmación con sus cabezas a las diversas intervenciones de los que aportaron sus puntos de vista.

Se les formularon 12 preguntas las cuales se elaboraron después de un consensuado trabajo en equipo, a partir de lo que desde la teoría sobre el modelo pedagógico constructivista se propone como el deber ser del mismo, tal como lo expresa Onrubia en (Coll et al 1999) dice que

el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos (pág. 101)

#### Categoría Contexto

De las 13 preguntas que se les formularon, las tres primeras buscaban indagar de manera general su percepción acerca de la IE, sus logros en los últimos años y aspectos a mejorar. Estas preguntas buscan dar una mirada a la evaluación de Contexto, determinado en el modelo CIPP como:

“1. La evaluación del contexto, se orienta a la toma de decisiones de planificación, previo análisis de las necesidades del contexto, este determina las necesidades de diseño, o selección, de un programa educativo, definiendo claramente sus propósitos y sus objetivos, solucionando necesidades identificadas.” (Stufflebeam, 1987 citado en Martínez, 2013, Pag.153-154).

Tres estudiantes que intervinieron coincidieron en expresar que el énfasis técnico agropecuario, es el aspecto más relevante de la institución, justificándolo con palabras como:

“fuimos la primera institución en el departamento en aplicar esta metodología”. (Estudiante 2, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

“en el municipio... es el único colegio que encontramos en la sección agropecuaria”. (Estudiante 14, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Por otra parte, la percepción que tienen los estudiantes de la institución es negativa cuando se refieren a aspectos de manejo y control de las normas institucionales dadas en el manual de

convivencia, la permanencia de directivos (rector y coordinador) en jornada escolar y el desconocimiento de la visión y misión del colegio por parte del estudiantado.

Al formular la pregunta #2 que indaga por la manera cómo los estudiantes ven la institución a nivel general, dos estudiantes intervinieron haciendo alusión al no cumplimiento y manejo que se le da al manual de convivencia con palabras como: “lo veo mal, porque se supone que en una institución se cumplen las reglas y esas son las que no se cumplen, ya, como portar un uniforme, hay muchos que no lo portan como dice el manual de convivencia”. (Estudiante 7, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Con respecto a la misma pregunta # 2, un estudiante hace una apreciación muy puntual en relación al tiempo de permanencia de los directivos en la institución, expresa: “lo principal es que sería que el colegio, 6:30 am, 6:15 am y el rector y coordinador es para que estén aquí puntuales, ellos son los últimos en llegar al colegio” (Estudiante 9, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015). Al respecto de lo requerido por este estudiante, el decreto 1850 de 2002, en el capítulo III, artículo 11 Parágrafo 1°. Expresa:

Los directivos docentes, rectores y coordinadores, de las instituciones educativas integradas de acuerdo con lo dispuesto en el parágrafo 4 del artículo 9 de la Ley 715 de 2001, distribuirán su permanencia en las normas o plantas físicas a su cargo, de tal manera que dediquen como mínimo ocho (8) horas diarias al cumplimiento de sus funciones en el establecimiento educativo (Ministerio de Educacion Nacional, 2002, pág. 4).

En las intervenciones realizadas por cinco estudiantes se expresan las situaciones que viven en su jornada académica en horas de la tarde sobre la falta de autoridad de los docentes para controlar la disciplina y desarrollar sus clases. Se anotan algunas a continuación:

“yo estoy en la tarde y se ve mucho desorden más que en la mañana, a veces vengo en la mañana y hay muchos profesores dando clases y en la tarde no” (Estudiante 8, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

“algunos profesores cuando entran al salón de clases no demuestran autoridad porque los alumnos no lo obedecen a lo que él dice allí, ellos están perdiendo el respeto con los alumnos” (Estudiante 5, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Esto alude a una de las funciones del docente expresada en la resolución 09317 del MEN del 6 de mayo de 2016: “Construye estrategias para la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes, teniendo como referente el manual de convivencia de la institución.” (Ministerio de Educacion Nacional, 2016, pág. 48).

La tercera pregunta indagó sobre cuál es el mayor logro que ha tenido la institución en los últimos tres años. Solo fue respondida por dos estudiantes quienes destacan en este aspecto el beneficio adquirido por un estudiante bajo el programa ser pilo paga en el año 2014. Un estudiante ganó beca por sacar un puntaje superior en las pruebas SABER 11, pudiendo realizar sus estudios superiores gratuitamente en una reconocida y acreditada universidad de la costa norte colombiana.

En la pregunta #4 en la que se indaga sobre el concepto de los estudiantes acerca de aspectos a mejorar se dieron cuatro intervenciones; en dos de ellas los estudiantes consideran la falta de permanencia de los directivos en la jornada de la tarde para el control de la disciplina:

“en la tarde lo que es el coordinador y el rector salen como a las 11 y deberían estar aquí hasta que finalice sus jornadas de trabajo... entonces le quedan a los profesores todas las cargas sobre peleas, las riñas que hay en la jornada de la tarde” (Estudiante 2, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).



Dos estudiantes intervinieron para referirse a que debe haber más respeto para los docentes quienes en sus palabras se esmeran por llegar a la institución a colaborarles: “el respeto a los profesores pues esos profesores están haciendo un buen trabajo por enseñarles a sus alumnos” (Estudiante 9, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

#### Categoría Insumos

Las siguientes preguntas y respuestas que se analizan corresponderían a la evaluación de insumos que propone el modelo CIPP:

La evaluación de entrada,(Input), se orienta a las decisiones de organización, estructurales, identifica los recursos disponibles, al igual los que se necesiten, identifica opciones de estrategias que mejoren la operatividad del programa, y los planes que ofrezcan un mayor potencial para diseñar la planificación que oriente cómo debe ser aplicado el programa (Stufflebeam, 1987 citado en Martínez, 2013, Pag.153-154).

Seguidamente se formuló la pregunta #5 la cual averigua sobre el conocimiento que los estudiantes tienen de la misión y la visión de la IE: fue respondida por cuatro estudiantes los cuales coincidieron en desconocer la misión y visión institucional y destacaron el hecho de que en la institución no existen los medios de difusión para que ellos las puedan conocer. En este aspecto al juzgar por la reacción de los demás estudiantes y por sus gestos de aprobación hubo unanimidad. Ejemplo de lo expresado:

“¡No! porque a veces uno no tiene donde ver las cosas y a veces no, aquí hay visión pero uno no las ve, tiene que poner algo donde los alumnos puedan verlo todo” (Estudiante 11, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Las intervenciones de cinco estudiantes se enfocaron en que la Institución debe formar estudiantes capaces de sobrevivir en sociedad, que al terminar sus estudios puedan desenvolverse y prepararse para tener un futuro mejor o una vida organizada.

“algunos estudiantes alguna vez los escuche que querían estudiar administración de empresas pero para estudiar eso se necesita no solo muchos conocimientos sino también tener una vida organizada, no debe ser una persona que olvide sus deberes, que no sea irresponsable”

(Estudiante 2, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

#### Categoría Proceso

“La evaluación de proceso, orienta las decisiones de implementación que informa acerca de cómo se está desarrollando el plan previsto y que revisión se requiere para mejorar la aplicación del programa.” (Stufflebeam, 1987 citado en Martínez, 2013, Pag.153-154)

Del cuestionario aplicado para el grupo focal las preguntas 2, 3, 8 y 9 indagan sobre la percepción que tienen los estudiantes de la metodología que aplican sus profesores al momento de enseñarles, que en la estructura del modelo analítico CIPR corresponden a la evaluación de proceso:

En la mayoría de las intervenciones se logra percibir la inconformidad con la manera como sus profesores desarrollan la clase. Esto se evidencia en las respuestas a la pregunta #6 que examina la percepción del estudiante frente a la manera cómo sus profesores les enseñan. Cinco estudiantes respondieron y coincidieron en que la mayoría de sus profesores se limitan a llamar a lista, dictar, asignar actividades para la casa, la mayoría de las veces sin explicaciones claras de lo que tienen que hacer. Para citar palabras textuales:

“pues hay muchos que ellos entran a la clase que y entran a dictar, dictar y a dictar como decía una profesora de que sirve tener una libreta llena de conceptos los cuales no estamos aplicando en nuestra vida” (Estudiante 4, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Nuevamente se observó aquí una reacción unánime con gestos visibles que fácilmente se podrían traducir en palabras “estoy de acuerdo”. En esta parte de la participación en el grupo focal los estudiantes mostraban simplemente sus preferencias en materia de enseñanza frente a unas prácticas que le resultaban rutinariamente conocidas y que abiertamente rechazaban.

Cuatro estudiantes manifestaron en sus intervenciones el deseo de que sus profesores sean más dinámicos en sus clases y que no se limiten solo a dictar, que les expliquen lo trabajado, así como los talleres asignados. Sostienen que prefieren profesores que estimulen la participación y aunque el tema sea difícil lo hagan parecer fácil, así mismo que ellos puedan sentir que lo enseñado será de utilidad para su vida. Se observa aquí el clamor de los estudiantes por unas mejores formas de acercamiento al conocimiento orientado a una formación constructivista. En el constructivismo el sujeto que aprende asume un protagonismo como centro del proceso enseñanza-aprendizaje, es activo y constructor de su conocimiento, así lo expresan (Díaz-Barriga y Hernández 2002) “Para hacer suyo un conocimiento y darle significado, el educando tiene que involucrarse activamente en el proceso de construir nuevos conocimientos, sobre la base de sus conocimientos previos” (Díaz-Barriga & Hernández, 2002, pág. 8). Se observa aquí el clamor de los estudiantes por unas mejores formas de acercamiento al conocimiento orientado a una formación más auténtica.

Cuando se formuló la pregunta #7 orientada a conocer su percepción sobre cómo la educación que reciben en la IE satisface sus necesidades de formación; es decir, si los conocimientos que reciben actualmente en la institución les pueden servir para un futuro, para la vida, se obtuvieron las siguientes intervenciones que fueron muy diversas frente a esta pregunta.

“estamos aprendiendo de nuestra institución y de las demás instituciones a convivir con las demás personas, a adaptarnos nuestra vida no solo escolar sino a la que esta fuera del plantel... he aprendido del colegio es que todo no se puede hacer sino se lleva de la mano del todo poderoso que es nuestro Dios” (Estudiante 1, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

“la institución deberían enseñarle al estudiante a ser más propositivo, a fijarse metas y hacer visionarios, que piensen en un futuro y no en el presente... todo lo que uno aprende, una de las cosas es a trabajar en equipo” (Estudiante 2, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

La participación de los estudiantes fue poca frente a esta pregunta. Solo dos tomaron la palabra y si bien se aprecia una respuesta favorable, también se observa una manifestación desiderativa de lo que debería ser y hacer la IE. Estas dos posiciones adversativas expresadas con anterioridad por los estudiantes 1 y 2 cobran fuerza si se tiene presente, en primer lugar, que el Congreso de la República de Colombia expidió la Ley 1620 de 2013; a través del cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, la cual “fortalece la convivencia por medio de mecanismos de prevención, promoción, atención y seguimiento para mejorar el clima escolar” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág. 5) y en segundo lugar, trayendo a colación el pensamiento de Edgar Morín (1999) cuando se cuestiona acerca de cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla, su respuesta es concordante con el deseo del estudiante 2: “la institución deberían enseñarle al estudiante a ser más propositivo, a fijarse metas y hacer visionarios”; es decir, “es necesaria una reforma de pensamiento” (Morín, 1999, pág. 15).

Al preguntar si todos los maestros están facilitando el trabajo en equipo, algunos respondieron cosas como esta:

“de mi parte no, ya que muchos profesores pues no todos más que todo la minoría, ellos son de los profesores que ellos no colocan trabajos en grupo ya que si te dicen un examen, una actividad o algo por el estilo es individual” (Estudiante 3, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Estas afirmaciones contrastan con lo propuesto por el modelo constructivista que Gómez y Mejía (1992) expresan: con base a lo dicho por Vygotsky que el niño solo, puede alcanzar un desarrollo, pero que si aprende con otros pares o un adulto, aprende mejor. Esta diferencia entre el nivel de lo que puede hacer un niño solo y lo que puede hacer con ayuda, es la zona del desarrollo próximo (Gomez & Mejia, 1992, pág. 7). De igual manera Díaz-Barriga y Hernández (2002) expresan que el aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, esto lo hace social y cooperativo.

La pregunta #8 con la que se pretendía averiguar si los estudiantes están de acuerdo con el énfasis educativo del colegio, fue respondida por dos estudiantes quienes iniciaron expresando la situación de la institución en cuanto al énfasis agropecuario que solo es trabajado de forma teórica pues por la falta de terreno (lote) no pueden realizar prácticas agrícolas. El moderador dirigió otra pregunta de apoyo ¿alguno de ustedes ha pensado o está pensando en realizar una carrera agropecuaria? el estudiante número 1 respondió literalmente:

“yo si he pensado muchas veces en seguir la carrera agropecuaria, pienso en ser un gran administrador de finca o en una empresa” (Estudiante 2, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Esta fue la única intervención a favor de continuar la carrera en agropecuaria. A la solicitud de levantar la mano los que estaban pensando en seguir la carrera en el campo de la agropecuario. Lo hicieron 2 de 18 estudiantes presentes. Esto permitió interpretar que la mayoría de estudiantes no están a gusto con el énfasis que ofrece la IE; por consiguiente resulta pertinente hacer un estudio de vocacional con estudiantes y de pertinencia con egresados que revele las necesidades de formación de esta comunidad estudiantil.

La pregunta #9 nuevamente dirige la atención hacia el proceso (CIPR) la cual indaga por lo que les gustaría que sus profesores les enseñaran. Tres estudiantes coinciden en sus opiniones, pero ellas distan de tener relación con el énfasis agropecuario de la institución y giran en torno a formación en sistemas y preparación para la vida adulta, a que el estudiante construya su proyecto de vida.

“me gustaría que me enseñaran a conducir los computadores y eso lo que hay en la internet, a encontrar cosas que nos pueden ayudar en nuestra vida” (Estudiante 14, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

“a mí me gustaría que desde los grados 10° y 11° se fuera destinando al estudiante a que busque su vocación” (Estudiante 2, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Frente a este tema Cuberos (2005), dice que el alumno debe ser partícipe de la selección, evaluación e interpretación de la información que le permitirá construir su conocimiento, al encontrarle significado, así mismo que encuentre la relación de lo que aprende con la realidad y así se adapte a un contexto interpretado. En consonancia con esto, la apropiación de las TIC es una necesidad imperante. De hecho, en el contexto agropecuario resultaría de gran utilidad, ya que es una puerta abierta al amplio conocimiento que circula de manera audiovisual en la red. Acceder a tutoriales, a los nuevos métodos de cultivo como el cultivo hidropónico, el cual sería una buena alternativa de solución a falta de una granja o lote de cultivo.

Las preguntas #10, #11 y #12 están centradas en *los procesos de evaluación* que llevan los docentes en el aula de clases, las situaciones escolares que viven los estudiantes que les dificulta el aprendizaje y las orientaciones del docente para superarlas.

Categoría Proceso: la evaluación educativa

Estas últimas preguntas cuyas respuestas se analizan corresponden a lo que el modelo CIPR determina como evaluación del Proceso en el aula:

La pregunta 10 se enunció así: ¿Cómo evalúan sus profesores su desempeño en clase? este interrogante fue respondido por tres estudiantes dos de ellos coincidieron en el énfasis de algunos docentes de evaluarles siempre dos áreas básica como matemática y lenguaje; el tercer estudiante dio una apreciación diferente sobre cómo se siente evaluado por sus profesores:

“nos colocan divisiones, nos colocan cosas así matemáticas más que todo y nos colocan lectura para aprender a leer y a tener una buena calificación en esas dos cosas” (Estudiante 14, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

“algunos profesores utilizan el método de la mayéutica... otro proceso que utilizan los profesores son los exámenes orales o los exámenes escritos o las actividades en grupos o individuales” (Estudiante 1, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

El curso de la actividad dio pie para que se incluyeran preguntas que no estaban en el formato, en relación con la frecuencia que les toca aprender de memoria, para responder las evaluaciones. Ante esta pregunta solo un estudiante respondió que lo realizaban diariamente mientras el resto de sus compañeros afirmaban con la cabeza dando validez a las palabras expresadas.

Dos estudiantes expresaron que sus docentes piden que den definiciones de contenidos trabajados o resúmenes de los mismos. Los estudiantes expresan que esta forma de evaluarnos les agrada pues les exige memorizar lo escrito en clase. Las evaluaciones escritas son presentadas como pruebas objetivas estandarizadas de una pregunta y cuatro opciones de respuesta. Con ellas

se sienten satisfechos y desean que todos los docentes de las diferentes áreas las apliquen.

Ejemplo de sus apreciaciones se muestran de forma literal:

los exámenes escritos lo hacen a lo estilo ICFES o sea cuatro opciones con una respuesta verdadera, no todos pero si las hacen así algunos, los hacen de diferentes formas, nos piden la definición de algo o que escribamos sobre una clase pasada (Estudiante 1, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

“las preguntas orales son para medir si te sabes la lección o no” (Estudiante 2, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Los estudiantes estimaron que esta manera de evaluar de forma oral y escrita la realizan tres de cada diez profesores.

“a mí me gustaría que me evaluaran de una manera ya que todos los profesores no hacen ese tipo de evaluación, ósea tipo ICFES” (Estudiante 3, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

“pues me gustaría oralmente” (Estudiante 5, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

A la pregunta si sus profesores los evalúan por competencias se evidenció el desconocimiento de este tipo de evaluación por parte de los estudiantes, solo fue respondida por un estudiante.

“pues algunos profesores si nos han mencionado esa...eh, nosotros en el grado 11 teníamos planeado que a mitad de año se hiciera una evaluación entre los dos cursos de 11° que eso serían las materias de filosofía y español” (Estudiante 1, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

El tema de la evaluación se incluyó en las preguntas del grupo focal, por la importancia que este proceso tiene en el aprendizaje del estudiante, así lo afirma Cabra (2009) “La evaluación



juega, además, un papel determinante en el clima y contenido del encuentro didáctico.” (Cabra, 2009, pág. 12). Así mismo Morales (1995), (como se cita en Cabra 2009) expresa que “con objetivos didácticos claros se garantiza la validez de la evaluación, se facilita la comunicación entre profesores y estudiantes, ya que los objetivos bien definidos se ven como más asequibles y el estudiante se organiza mejor” (Cabra, 2009, pág. 12).

La pregunta número #13 ¿reciben oportunamente los resultados de sus evaluaciones? ¿Qué sentido tiene para ustedes recibir esa información?

En esta pregunta se logró evidenciar en las respuestas de tres estudiantes, que ellos atribuyen al resultado de una sola evaluación escrita su nota definitiva del periodo académico y expresaron que sus profesores no les dan a conocer los resultados de sus evaluaciones a tiempo, y se sorprenden con los informes académicos que son entregados a sus padres.

“pues no todos los profesores nos dan los resultados de evaluaciones, ya que como muchos, ósea ellos nos hacen las evaluaciones después de esa evaluación eh, bueno ellos cogen reciben los exámenes con cual cuya nota le ponen a uno en su planilla” (Estudiante 3, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

no todos los profesores entregan a tiempo los resultados de nuestras evaluaciones ya que cuando llegan las entregas de boletines vemos nuestra notas y si le tiene que reclamar uno al profesor eh uno no le puede pedir o reclamarle porque le viene ese examen o esa nota que uno saco porque uno definitivamente no sabe (Estudiante 1, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Todo lo expuesto anteriormente por los estudiantes sobre evaluación, alude a lo establecido en la resolución 09317 del MEN del 9 de mayo de 2016 que expresa como función del docente:

Elabora instrumentos de seguimiento y evaluación según los objetivos del grado y las competencias del nivel educativo; Realiza el seguimiento y la evaluación teniendo en cuenta un enfoque integral, flexible y formativo; Mantiene comunicación directa con los padres y madres o acudientes de los estudiantes para informarlos sobre su situación personal, social y académica (evaluaciones, disciplina, inasistencias, interacciones con el grupo, entre otros) (Ministerio de Educacion Nacional, 2016, pág. 41).

La última pregunta enfocaba las dificultades que a los estudiantes no les han permitido aprender. Frente a esta última pregunta se contó con la intervención de cuatro estudiantes quienes coincidieron en expresar que la razón por la cual se les dificulta el aprendizaje son las distracciones que se presentan en el desarrollo de las clases que les hace perder la secuencia de los contenidos trabajados y la comprensión de los mismos.

“algunos de los profesores están dándonos la clase, estamos concentrados pendientes a la clase, llega y se sale del tema ¿hablar de qué? hablar del partido...” (Estudiante 2, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

“se me dificulta a veces aprender porque hay compañeros que distraen o hay profesores que interrumpen las clases para decir algo que pueden dejar para después” (Estudiante 4, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

En cuanto al acompañamiento y asesoría de los docentes para superar dificultades tres estudiantes respondieron que sí reciben acompañamiento de sus docentes para superar las dificultades y que las actividades que implementan para esto son nuevas explicaciones, talleres, exposiciones y trabajos escritos. Con respecto a esto, Díaz-Barriga y Hernández (2002), incluye como principios de aprendizaje y enseñanza asociados al constructivismo:

“El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.”

(Díaz-Barriga & Hernández, 2002, págs. 31-36)

Un estudiante afirmó: “explican o nos quieren ayudar a que mejoremos como entendimos la clase, nos ponen talleres, exposiciones o cuando nos explican varias veces hasta cuando ya quede el concepto claro” (Estudiante 3, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Esto muestra que si existe una disposición por parte del docente en su sentido de compromiso de formador y que dentro o no de un modelo pedagógico constructivista reconoce su papel de guía.

La última pregunta de apoyo fue: al inicio de cada periodo el docente te dice ¿qué te va a enseñar? ¿Cómo te va enseñar? ¿Cómo y cuándo te va a evaluar?

La intervención la realizaron dos estudiantes quienes opinaron que no todos los profesores informan lo que va enseñar y cómo lo va evaluar; frente a esta baja participación se pidió realizar una estimación de cuantos de 10 profesores les informan sobre lo contemplado en la pregunta, logrando las mismas dos intervenciones con valoraciones de tres de cada 10 profesores.

“no todos nos explican a principio ósea la temática la cual va a llevar, que secuencia y todo por el estilo” (Estudiante 4, Grupo Focal Estudiantes, Noviembre 13 de 2015).

Estas afirmaciones contrastan con el rol del maestro en el constructivismo. Quiñones (2005) lo expresa así:

“Así también, el maestro debe tener muy presente en cualquier lección que imparta, los siguientes elementos: a. Especificar con claridad los propósitos de la clase. b. Ubicar con certeza a los alumnos en el grupo. c. Explicar claramente la tarea a realizar y la estructura del fin. d. Monitorear la efectividad del grupo que atiende. e. Evaluar continuamente el nivel de logros de todos los alumnos.” (Quiñones, 2005, pág. 6).

En este grupo focal quedó claro el desconocimiento casi absoluto de la propuesta de misión y visión de la IE por parte de los estudiantes, de igual manera resultó notorio su desacuerdo con las estrategias de enseñanza tradicional y un sistema de evaluación inclinado hacia aprendizajes memorísticos, dejaron entrever además la poca concordancia entre la educación que reciben y sus expectativas ante sus necesidades de formación.

### **Análisis de Grupo Focal Docentes.**

El grupo focal con los docentes, tuvo una asistencia de 9 profesores de las cuatro sedes, de los cuales 4 eran de la básica secundaria y 5 de la básica primaria, dos de cada sede (2 y 3) y una de la sede 4. Se les formularon 12 preguntas

#### **Categoría Resultado**

La pregunta 1 busca indagar sobre la percepción que los docentes tienen de la Institución, como la ven, como la perciben a nivel general, tres de los nueve profesores participantes hicieron una intervención que delata una percepción negativa.

“...yo personalmente la veo grave,...la veo grave” (Docente 1. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015)

“...entonces en detalles como esos, ponen, como decía la compañera, en estado grave, casi que crítico, la situación de la Institución” (Docente 2. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015)

“...del tiempo que tengo de estar acá, a pesar de que son cuatro sedes, se supone que es una Institución, en realidad no existe como unanimidad, como que seamos Institución como tal, sino que siento de que (sic) cada sede hace lo mejor que puede sin tener como el centro o una misma dirección donde ir...” (Docente 4. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

La pregunta 2 que indaga por los logros de los últimos tres años evidencia una reacción un tanto más positiva. El profesor 4 dice: "...esta mejor que antes, aún falta por mejorar muchas

cosas, pero la infraestructura ha cambiado bastante...el Ministerio nos ha ofrecido...tableros electrónicos, las tablets, los portátiles, eso es algo a favor de nosotros"

"... Ha mejorado bastante en los últimos tres años, hay que mejorar más pero se ha mejorado algo" (Docente 3. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

A la pregunta 3 en la que se les pide que de manera muy puntual expresen que aspectos deben mejorar en la Institución en términos generales, también se puso en evidencia un sentir pesimista, casi negativo en las intervenciones.

"en la parte académica, me parece en la cuestión de trabajo por área, por allí escuche que ya se va a empezar a trabajar por áreas a partir de tercero a quinto". (Docente 8. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015). Se nota aquí el uso de la expresión "por allí escuche" lo que denota ausencia del uso de fuentes de información oficial.

"... Como lo dijo la compañera ahorita que nosotros somos como independientes (sic)...la verdad que cuando aquí hacen cualquiera actividades (sic) siempre dejan por fuera la sede de la puntica" (Docente 5. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

"...decían que acá mandaban los reciclajes, que por lo tanto no podían con ellos, yo le sic decía que a mucho honor que nos mandaran el reciclaje que nosotros les ayudábamos a moldear estos niños"(Docente 2. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

en años anteriores la figura era el rector, que era una persona que, primero no manejaba un presupuesto directamente, y segundo era una persona gestora,...hoy la misma ley ha cambiado la figura, tenemos gerentes...cuando cambiamos a la figura de gerente, las instituciones en cierta forma están condenadas a perder (Docente 2. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

"...apoyo mucho lo que dice el profesor y me he dado cuenta en el(sic) que ha habido mucho cambio de gerencia, en vez de pronto de ir aumentando, de fortalecernos como Institución, siento que la Institución se está acabando..." (Docente 3. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

"...aquí los estudiantes terminan bachillerato ¿y donde los vemos? En las calles, no hay como que ese apoyo..." (Docente 2. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

### Categoría Contexto

La pregunta 4 está orientada a indagar sobre que ideas tienen los profesores con respecto a las necesidades, no solo académicas, sino sociales, económicas y hasta sicológicas de sus estudiantes, las respuestas de algunos de los participantes se orientaron inicialmente más hacia las de índole afectiva.

"... Dentro de la poca formación pedagógica que yo tengo, son niños que como que están faltos de amor niño que son criados por su mamá y su papá...hace falta una formación en principios..." (Docente 2. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015)

"...este es un pueblo que presenta un alto índice de familias disfuncionales...hay falta de afecto..." (Docente 1. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015)

"...o si no pasa lo contrario, en su casa son muy permisivos con ellos, entonces en la Institución ellos piensan que todo el mundo les va a aguantar todo..." (Docente 6. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

Al preguntárseles por necesidades académicas en particular, los docentes enfocan, su preocupación en el escaso apoyo de la familia para el cumplimiento de tareas.

La verdad yo siento que los padres de familia... No se preocupan de pronto por lo académico...ellos poco acompañan al estudiante a las (sic) actividades académicas...hay

estudiantes que dicen, yo vengo porque si no, no le pagan el plan Colombia a mi mamá

(Docente 6. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015)

yo pienso que prácticamente, en ese aspecto nosotros somos los que prácticamente (sic) llevamos todo el trabajo que hace el alumno...uno muchas veces tiene que ir a la casas de los niños y decirle al padre de familia, le voy a agradecer que me ponga a estudiar el niño (Docente 7. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

en el área de matemáticas se presenta una dificultad muy grande en estadística, que es la comprensión e interpretación de textos...ni siquiera se inmutan por leer lo que está ahí...prácticamente se hace proceso de pensar uno por ellos y ellos no...él tiene que leer, interpretar esa lectura y pasarla a números para poder resolverla...no lo hace y es una dificultad muy grande y al momento de trabajar prueba saber, el estudiante responde lo que ellos creen. (Docente 3. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

hay que iniciar desde transición, porque los niños que salen de la Institución... No saben leer y un niño que supuestamente hizo todo un año de transición... No reconoce ni las vocales, entonces, ¿cuándo van a tener la excelencia? ¿Cuándo nos vamos a meter en verdad que es lo que le vamos a enseñar a ese niño? (Docente 7. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

### Categoría Insumos

La pregunta 12 apunta a buscar respuestas al interrogante sobre el tipo de ser humano que se requiere para el desarrollo del entorno de la IE. Dos docentes participantes hicieron su intervención y ambos coinciden en que la principal característica de los estudiantes y futuros egresados de la IE debería ser, como producto, adquirir una actitud crítica y reflexiva; pero de acuerdo con las afirmaciones de los docentes, esto no se cumple y por ahora no es más que un concepto escrito en los documentos institucionales.

"...yo creo que tiene que ser una persona con mucho sentimiento social y critico..." (Docente 6. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015); aquí el registro que utiliza el docente, con la palabra sentimiento, muestra que él asume que el aspecto social y critico están relacionados con lo afectivo más que con la racionalidad del ser.

Ese ser de la persona crítica que está en nuestra misión pero que de pronto nos hacemos los sordos y no trabajamos esa parte, sino que vamos y damos la clase y no interesa quien eres tú. Entonces de allí que no podemos fabricar, educar o moldear ese ser que queremos para Luruaco (Docente 2. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

Se resalta que en esta expresión, el docente pone en el mismo plano de significación, los términos, fabricar, educar y moldear. Esto abre el interrogante con respecto a las creencias que subyacen detrás de esta forma de interpretar su acción pedagógica, hace mención al desarrollo de una actitud crítica del estudiante de la IE, pero contradictoriamente hace alusión en su discurso a expresiones de corte conductista.

Las cinco preguntas hasta aquí analizadas están orientadas a indagar sobre cómo están planteadas las metas de formación en la Institución, desde la perspectiva de los docentes como agentes ejecutores y/u operantes del modelo pedagógico. Para efectos del presente estudio se plantea como una primera categoría del cuestionario aplicado en el grupo focal de los docentes, las metas de formación, toda vez que estas coinciden en un intento de los investigadores para lograr una mirada lo más cercana posible a las acciones educativas de la IE, de acuerdo con lo expuesto por los docentes en estas cinco preguntas, se puede afirmar que hay consenso en cuanto a una gran debilidad en la Institución, pues no hay una clara caracterización precisa del ciudadano y ciudadana que se pretende formar y obviamente tal imprecisión genera ambigüedad en el rol que los docentes deben asumir en el proceso educativo que se imparte en la Institución.



Desde el análisis de estas primeras cinco preguntas se puede evidenciar también que los docentes expresan como debilidad de la Institución, que hay una incoherencia entre la misión, visión y la realidad educativa, la ausencia de una gestión directiva eficaz y la desarticulación que hay entre las sedes y los mismos docentes que según ellos, actúan como islas independientes. Resaltan la mejora de la infraestructura física, pero reclaman más gestión académica por parte de los directivos docentes.

### Categoría Proceso

Durante toda la actividad los docentes recalcan como factor negativo, el no tener una granja o espacio físico adecuado para la práctica del énfasis técnico agropecuario. Hacen énfasis también en la falta de formación en valores, o en el ejercicio de ellos por parte de los estudiantes, expresando como causa la formación traída de los hogares que en su mayoría son disfuncionales. Cuando los docentes se expresan de sus sedes, hablan en términos de Institución, es decir para ellos su sede es una Institución desarticulada, no hay un sentido de pertenencia hacia la Institución como una sola.

La pregunta 5 indaga sobre la concepción que los docentes tienen de enseñanza, en esta pregunta obtuvimos respuesta de un solo docente, mientras el resto permaneció en un silencio, más que prudente, tímido.

“Yo creo que la enseñanza, hay (sic) muchas personas que creen que es transmitir el conocimiento a los demás, yo creo que la enseñanza es orientar a la persona que está aprendiendo para que esa misma persona encuentre el conocimiento” (Docente 8. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

pero tenemos que mirar siempre, que el ambiente en el que niño se desenvuelve,(sic) por qué no es lo mismo de pronto un niño de preescolar de Barranquilla, que uno de acá de Luruaco las condiciones no son las muy buenas, (sic) los salones no son los más

excelentes, el material tampoco es el más excelente (Docente 8. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

Se evidencia en esta opinión que el docente intenta desligarse del concepto trasmisionista de la enseñanza, dándole un rol de orientador al docente, pero sigue concibiendo el conocimiento como algo que ya está elaborado, factible de ser encontrado; así mismo le da relevancia a las condiciones físicas y a los recursos como factores prioritarios de la enseñanza.

La pregunta 7 indaga sobre la concepción que se tiene de aprendizaje, en este punto participaron tres de los nueve profesores.

“Yo pienso que el aprendizaje es el proceso por el cual el mismo va adquiriendo conocimiento, y ese proceso puede variar de un niño a otro, y nosotros lo sabemos, aunque a veces queremos creer que, que es igual todo...” (Docente 9. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

Se nota en esta respuesta del docente que asume el aprendizaje como algo propio del estudiante y que este proceso es diferente en cada uno, sin embargo en su registro al usar el verbo adquirir concibe el conocimiento como un insumo que va llenando un recipiente, el estudiante. El docente intenta aclarar su apreciación y expresa:

“...yo lo enmarcaría como ese proceso en el cual el niño va estructurando el conocimiento, va adquiriendo y lo va estructurando” (Docente 9. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015)

Aprender no es memorizar, pero si debemos de ciertas cosas, tenerlas ahí guardadas en esa memoria para recordarlas, no es memorizar o sea, se aprende y eso que se aprende se guarda en esa memoria y la recordamos en un tiempo determinado, si alguien nos lo pregunta que, uno recuerda porque nosotros lo tenemos ahí en esa memoria (Docente 6. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

Se denota en la opinión anterior, que se privilegia la memorización a pesar que dice que no. Aprender es, (sic) los diferentes métodos que utilicen para impartir esta enseñanza, y así de esa manera pues, miramos como adquieren los niños el conocimiento, a través de los diferentes métodos que uno utilice, entonces uno mira hay cual es el que nos conviene más para , para, la para la enseñanza de estos, los ¿cómo es que es? Los procesos (Docente 8. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

Se puede evidenciar en el discurso del docente, la confusión entre aprendizaje y didáctica y/o metodología, incluso habla de enseñar procesos.

En estas dos preguntas, en la cual los investigadores pretenden obtener información sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje, y ver que tanto estarían alineados con el modelo pedagógico, se evidencia en el discurso oral de los docentes, el desconocimiento y la confusión conceptual sobre la enseñanza y el aprendizaje, de allí que resulte necesario incluir esta conceptualización de enseñanza y aprendizaje, como categoría en el presente estudio.

La pregunta 6, busca obtener información sobre las estrategias didácticas que se privilegian o son más utilizadas por los docentes y su metodología. En esta pregunta cuatro docentes intervienen para dar sus opiniones así:

Yo les hago muchas manualidades, eso sí, manualidades, les enseño de papel todo eso, manualidades, les enseño través del cuento, porque yo enseño a través de un cuento, desde ese cuento yo saco varios temas, por ejemplo blanca nieves y los 7 enanos, caperucita roja, todos esos cuentos, yo le, les saco varios temas y yo así como dice la profesora ellos mismos van sacando los temas y se le van quedando (Docente 8. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

se nota aquí una confusión entre lo que son estrategias didácticas y actividades de clase, que es realmente a lo que se refiere la docente, se sigue hablando de retener conocimiento; de igual forma lo ratifica la opinión de otro profesor.

puede ser por medio de juegos, de dinámicas o de cuento, como dice la señora así que de pronto la lectura que es más difícil para los estudiantes que no les gusta leer y de allí que no comprende nada de lo que la señora dicte en matemática, porque todos tienen ese defecto de comprensión (Docente 4. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

Continúa diciendo:

pudiendo nosotros también ser autónomos e inventar el cuentecito o que ellos mismo los inventen, para que esta lectura le sea más, más agradable y de esa manera podemos enseñar todo lo que queramos enseñar, porque después que ellos sepan leer y escribir bien, nosotros podemos hacer con ellos como dice la palabra moldearlos como queramos como el barro (Docente 4. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

Se evidencia aquí en este discurso del docente la expresión “moldearlo como queramos, como el barro” un discurso muy conductual.

habemos (sic) unos que llegamos a calentar puesto y estar hablando por celular y los alumnos matándose y haciendo diferentes cosas, en cambio habemos (sic) otros, que nos dedicamos de lleno con esos estudiantes, porque de una lámina o ellos mismos dibujan lo que ellos están haciendo o tienen el libro, o ellos este lo hacen en una hoja de block, entonces el niño le entra la enseñanza más bien es viendo, si eso se le queda a ellos en la mente, porque ¿qué hacemos nosotros con pintarles o escribirles una lección en el tablero? ... hay muchos profesores que colocan el tema, ellos se lo tienen que aprender para el día siguiente preguntarles la lección, que están haciendo ellos, memorizando y a ellos no les queda nada, así

que en cambio un niño que está viendo el dibujo, que está viendo lo que tú le estas señalando, lo que tú le estas mostrando, eso le va entrando por los ojos y de una vez le va quedando en su mente. (Docente 7. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

Se sigue haciendo notar el hecho de plantear actividades como si fueran estrategias didácticas, pero además se expresa el uso privilegiado de la memoria por los docentes, y aunque este lo critica, en su registro utiliza la expresión "...le va quedando en su mente".

a veces que memorizar es bueno, ahora no memorizamos porque todo lo tenemos en este teléfono que si me preguntan el teléfono de la compañera no me lo sé, y no sé, es bueno porque, yo tengo la hija mía que estudia medicina, y ella le da gracias a la profesora que tuvo en la primaria, que le enseñó a memorizar, y ella se ha defendido muy bien en su carrera porque allí en esa carrera hay que memorizar, y tenemos que memorizar porque ahora(sic) y los trabajos también de los alumnos no es copiar y pegar, eso fue hay vas a lo que fue, transcribirlo allí a mano entonces la memoria si la tenemos que utilizar hay que memorizar hay veces que .... Tenemos que memorizar, porque la tenemos que utilizar porque tampoco vamos a tener todo, no, porque ya no se puede... y antes todos los que estudiábamos en la época de memorizar y muy bien que estamos. (Docente 9. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

Continúa el mismo docente:

¿porque hay tanto niño rebelde? porque ahora uno no puede coger uno(sic) la chancla darle al niño porque enseguida me van a denunciar con el bienestar, y como antes, y yo aquí estoy, aunque nunca me maltrataron, a muchos sí, pero aquí estamos o sea, hay veces que tenemos los padres la culpa del mal comportamiento de los niños en la instituciones por no corregir, y al corregir estoy también educando, y haciendo responsables, como aquel niño que va hacer un

adulto y de ahí va formar y hacer un hogar y ser responsable. (Docente 9. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

La pregunta 8 esta perfilada a indagar sobre la evaluación del aprendizaje, en esta pregunta participaron 4 de los 9 docentes presentes.

La verdad que a mi particularmente no me gusta evaluar escrito, porque cuando yo estudié y eso como que me dejo muy marcadita entonces o sea no sé, no ¿cómo es que es? Oral, yo le digo al estudiante que si le pongo la tarea para la casa y me la trae bien vacanita, que bien buena, bien hecha, le digo que vaya al tablero y si no me hace nada, entonces ¿quién la hizo? entonces ahí yo no le tengo importancia al trabajo de la casa, si no el que me haga allí en el aula de clase, que me va a pasar al tablero a hacer la división o los fraccionarios lo que sea, pero es aquí que yo vea que él sabe, cuál es el proceso que está utilizando (Docente 8. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

En el registro del docente se denota subjetividad en la evaluación ya que expresa lo marcada que quedo por la forma en que ella fue evaluada cuando niña, en forma escrita, es el argumento que usa para no hacerlo; de igual forma se nota confusión en el concepto de evaluación con instrumentos de evaluación, se evidencia una evaluación con más tendencia al aspecto del saber, del acumular conocimiento.

Así prosigue el otro profesor:

yo le hago como las preguntas, ahora con la prueba saber he utilizado ese mecanismo de la prueba saber, pero anteriormente yo, todo era así, oral diariamente doy un tema y prácticamente lo evaluó enseguida, voy preguntando enseguida ta,ta,ta, y ya, listo, y al otro día después cuando ya hice la evaluación, hago un recuentico con lo que él hizo, para ver

que les quedó, donde le queda, memoriza el niño (Docente 8. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

En su discurso el docente aunque habla de estar trabajando en la prueba saber, denota una evaluación que privilegia la memoria, el contenido, no la competencia, utiliza el término evaluación como sinónimo de examen.

Yo pienso que de pronto cuando se habla de evaluar se tiene que ver muchos aspectos... la parte anímica de los niños de pronto un niño viene hoy con unas ganas de trabajar enormes, y eso uno lo tiene que evaluar, uno tiene que valorar el esfuerzo que ese niño está haciendo dentro del aula,... uno tiene que evaluar muchos aspectos, la parte afectiva, la parte cognitiva, el comportamiento de los niños...(Docente 4. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

En este aporte, el docente intenta proponer una evaluación más integral, pero aún se sigue hablando de formas de evaluar y no se expresa un concepto claro de evaluación.

a mí por mi parte no me gusta hacer evaluación, hablando ya de la parte evaluativa de conocimiento (sic), sino que yo muchas veces es como cogerse a los alumnos desprevenidos, yo me pongo a veces a jugar con ellos al ahorcado y les doy una frase sobre el tema que estamos dando y ellos tienen que adivinar ¿qué es? Adivinar inteligentemente, que es, adivinar de quien se trata, entonces ahí yo les digo bueno tienen un punto, tienen dos puntos, tal pregunta o tiene tantos puntos y ahí mismo voy sacándoles nota, ahí miro si los estudiantes aprendieron o no aprendieron, ese (sic) es una de las estrategias que uso... lo demás es por ejemplo, yo les dejo taller evaluativo en donde les doy una lectura (Docente 4. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

Llama mucho la atención que el docente dice que no le gusta evaluar el conocimiento, da la impresión de estar confundiendo el término evaluación con examen, y expresa más una actividad

evaluativa, en la cual, a pesar que intenta innovar, termina en la calificación de lo que aprende el estudiante, que para él es contenido.

En el análisis de esta pregunta 8 que está encaminada a indagar sobre la Evaluación los docentes se expresan más sobre los instrumentos de evaluación, que por la evaluación en sí. Algunos dan indicios de aplicar auto evaluación y coevaluación, pero la gran mayoría habla de la forma en que califica a sus estudiantes. Se evidencia una falencia en la conceptualización de la evaluación, por tanto se determina también tomar la evaluación como categoría para el presente estudio.

La pregunta 9 indaga si los docentes conocen el modelo pedagógico de la Institución. Participan en esta pregunta 4 de los 9 docentes que están presentes en el grupo focal.

“Supuestamente el que tenemos... no sé qué significativo...Nosotros según aquí(sic) la Institución estamos trabajando en el modelo constructivista, pero también se, creo que se está empleando... significativo si se está trabajando constructivismo” (Docente 4. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

“No se tiene claro” (Docente 2. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015)

pues estuve leyendo un documento ya hace rato, decía el constructivismo con un enfoque en el aprendizaje significativo, y si tú me preguntas a mí que si yo lo hago al 100% yo te voy a decir que eso es una gran mentira, porque es que hasta en el momento de evaluar no lo estoy haciendo, en realidad no se está cumpliendo en la Institución como tal (Docente 3. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

A todas luces se evidencia el desconocimiento del modelo pedagógico institucional, expresiones como “un no sé qué significativo” dan muestra de ello, o se conoce solo el nombre, constructivista. El docente recalca que no se conoce y por lo tanto no se implementa.



La pregunta 10 pretende obtener información sobre si los docentes llevan a cabo este modelo, es decir lo proyectan en el aula de clase. En este punto participan 3 de los 9 docentes, aunque lo hacen en varias ocasiones.

vea... todos los años vamos a, acomodarlos en los planes de área, todos los años y se termina el año y nunca de acá donde quedan esas copias, no la pasan a las sedes, o sea seguimos con lo mismo, lo que se acomodó, lo que se acomodó ahí está lo mismo, lo viejo, yo nunca he tenido lo que se ha corregido nunca ha reposado en la sede.” En el registro del docente se nota que de pronto ha existido un intento de articular el modelo desde los planes de área, pero en realidad nunca se concreta. (Docente 3. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015)

“De pronto no se había definido realmente cual era” (Docente 4. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

“Pero ahora que está definido tampoco se ha llevado nada” (Docente 5. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

“Como que había una forma concreta realmente de lo que uno va a evaluar, se habla por ejemplo, cada quien utiliza, pero, pero se hayan hecho una forma de llegar a acuerdos que (sic) realmente como se va a trabajar no se ha hecho... nunca nos hemos reunidos porque si, los docentes de primero es que ni de la misma sede vamos iguales, ya”

“...yo pienso, que no se está trabajando, siempre vamos a alabar al modelo tradicional, porque estamos acomodados al modelo tradicional porque este es más fácil” (Docente 5. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015)

“...giramos alrededor de la enseñanza tradicional, del modelo tradicional, aunque por momentos lo salpicamos de constructivismo...” (Docente 6. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

En el análisis de esta pregunta 10, que indaga sobre si el modelo pedagógico constructivista es implementado en el aula, se evidencia, además que se desconocen las características del modelo, y por ende sus criterios de elegibilidad, que el docente reclama espacios para la reflexión, discusión e implementación del modelo pedagógico, por supuesto, si no se conoce el modelo, si no es entendido y asumido, no podrá ser aplicado, por muchas ganas que tenga el docente. Expresan los docentes que alaban y optan por aplicar el modelo tradicional porque según ellos es más fácil y están acomodados a dicho modelo, aunque intenten salpicarlo de constructivismo.

La pregunta 11, surge de estas respuestas anteriores, buscando razones por las cuales el modelo constructivista no es aplicado en el aula, que ha faltado para ello. Dos docentes expresan lo siguiente:

Yo digo que lo que hace falta es que nosotros (un docente dice lejano: falta de compromiso) nos empapemos del tema del modelo y realmente todos los (sic) implantemos... porque si no lo implementamos todos, o la cabeza no lo exige, no lo implanta (Docente 3. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

en la parte directiva, el compromiso con la parte académica está un poquito divorciado, hablamos de constructivismo de pronto en la semana institucional cuando empezamos el año, y ya, no se hace un seguimiento a eso, entonces como que si uno se empapa un poquito esa primera semana, pero luego se nos olvida... entendemos que la gran dificultad está en el cambio de paradigma, o sea, cambiar uno como docente (Docente 6. Grupo focal docentes, noviembre 13 de 2015).

En el análisis de esta pregunta, los docentes expresan que para implementar el modelo pedagógico en la IETAL, básicamente han faltado dos cosas, directrices claras, seguimiento y

compromiso de los directivos docentes, sobretodo en el aspecto académico, y compromiso y motivación de los docentes para conocer el modelo e implementarlo.

En este análisis de estas preguntas 9, 10 y 11, que indagan sobre el conocimiento, apropiación y ejecución del modelo pedagógico, los docentes expresan su falta de claridad sobre el modelo pedagógico, saben que es el constructivista con énfasis en aprendizaje significativo, (algunos ni lo saben) pero desconocen sus características, sus criterios, etc. Cada quien hace lo que puede con lo que maneja. Expresan que les ha faltado compromiso para leer, indagar sobre el modelo pedagógico, que escogen el tradicional por facilismo, por acomodo, pero que ha faltado directriz por parte de los directivos docentes. Se vislumbra a partir de lo anterior, el conocimiento y apropiación del modelo pedagógico, como elemento a tener en cuenta como área de mejora en la actual investigación.

### **Análisis Grupo focal Padres.**

#### **Categoría Resultado**

Para el caso de los padres de familia, su participación en los grupos focales estaba direccionada a descubrir su percepción acerca de la institución educativa en estudio, fundamentalmente de aspectos como el horizonte institucional, el énfasis de IE; su visión general de la escuela en asuntos como el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, su compromiso y acompañamiento y finalmente su nivel de formación.

Este acercamiento a los padres permitió conocer, de primera mano, que ellos sienten afinidad con la forma cómo los profesores les enseñan a sus hijos, ya que éstos aprenden; sin embargo, se nota una contradicción ante la afirmación de los padres al manifestar, por un lado, que desconocen cómo evalúan los docentes (que sólo conocen lo que aparece en el informe de notas)

y, por otro, la necesidad de más acompañamiento de ellos. Esto se puede evidenciar en las respuestas dadas por los padres ante las siguientes preguntas:

¿Qué piensan de la IE? ¿La IE le ha informado a usted cómo enseña y cómo evalúa a su hijo?

“Yo pienso que la institución ha mejorado, bastante... y los profesores son excelentes profesores, hubieron unos que se retiraron y volvieron porque son buenos profesores, el hijo bueno vuelve a casa.” (Padre 2. Grupo focal padres, noviembre 13 de 2016)

“Yo iba a decir lo mismo que desde el año 2001 que fue la primera promoción hasta esta parte, ha cambiado bastante, y aquí estudió mi hermano, hizo la primera promoción y esto ha mejorado bastante y está mejorando, los profesores han sido excelentes” (Padre 3. Grupo focal padres, noviembre 13 de 2016)

“En lo personal no, nunca me han dicho el método que tiene para enseñar ni la forma, ni las evaluaciones como se realiza...pero, nunca me han dicho como evalúan ni como lo adoctrinan ellos acá” (Padre 7. Grupo focal padres, noviembre 13 de 2016)

Frente a esta disyuntiva se reconoce la ignorancia de los padres ante las acepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Según Flórez (1999):

La enseñanza y el aprendizaje son procesos correlativos, inseparables, relacionados como causa y efecto probables (pág. 21).” Si se parte de la premisa que la IE en estudio se rige bajo el modelo pedagógico constructivista con énfasis en aprendizaje significativo, se debe entender la “evaluación como un mecanismo autorregulador que permita al alumno pulsar lo cerca o lo lejos que está la solución del problema (Flórez, 1999, pág. 25).

Por consiguiente, desconocer la forma de evaluación es análogo a disentir cómo se enseña y se aprende.

Sobre este hallazgo pesa el nivel de participación constructiva que pueda tener un padre de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la I E en estudio. Si el padre de familia posee un grado de formación limitada, no podrá ver de manera crítica los procesos que se adelantan en la IE donde se educan sus hijos. Es posible que la influencia de una formación tradicional en los padres ilumine la visión que se tenga de escuela, de preparación académica.

En el mismo proceso de formulación de preguntas, en el grupo focal, se constató un problema de interpretación en las preguntas, seguido de silencios que terminaban cuando se formulaba la misma pregunta con un lenguaje más sencillo, coloquial. Lo que hace pensar que sí influye el nivel de formación de los padres. El padre de familia de la IE en estudio debe tomar acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento; contribuir con el rector en el análisis, difusión y uso de los resultados de las pruebas SABER; presentar propuestas para actualizar el manual de convivencia; apoyar actividades artísticas, científicas, técnicas y deportivas orientadas a mejorar las competencias de los estudiantes en distintas áreas. (Tomado del PEI, 2 Área Gestión Directiva – 2.3 Gobierno Escolar – 2.3.8 Consejo de Padres de Familia, pág. 51).

Como también:

Conocer lo que deben saber, y saber hacer los estudiantes en las competencias básicas y laborales, relacionarse efectivamente en los procesos de calidad de la escuela, en relación con la evaluación, con el análisis de las pruebas de competencias básica y de competencias ciudadanas, vincularse con los planes de mejoramiento de la institución educativa, propuestos por el MEN y la respectiva Secretaría de Educación y desde luego, por la misma institución educativa, generar espacios de reflexión sobre la vida cotidiana de la familia y su relación con el entorno, procurar el crecimiento integral (MEN, 2007, pág. 6).

Al indagar sobre el nivel de formación de los padres, se encontró que la mayoría sólo cursó el nivel de primaria, algunos pocos graduaron como bachilleres y solo dos se convirtieron en profesionales. Uno de ellos, docente de la Institución.

### **Categoría Contexto**

Esta realidad permite una mirada del contexto sociocultural de la comunidad en estudio y surgen preguntas como qué tan familiarizados estarán los padres con los asuntos de la escuela; qué tan efectivo podría ser el acompañamiento a sus hijos; cuál podría ser su visión de mundo. A pesar de que el énfasis que ofrece la institución no es funcional y que los padres son conscientes de lo que adolece la formación técnica agropecuaria en el contexto en estudio (a la fecha los alumnos tienen alrededor de seis años sin prácticas técnicas del énfasis), ellos insisten en ese tipo de formación como solución al futuro de sus hijos.

Al ser abordados con preguntas como: ¿cómo se han dado cuenta que ha mejorado la IE? Sus respuestas fueron:

“lo único que no me agrada a mi es la agropecuaria que la tienen por allá esa granja por allá metida y eso es un peligro”. (Padre 3. Grupo focal padres, noviembre 13 de 2016)

Bueno actualmente la Institución no cuenta con una granja idónea para el aprendizaje de los niños, en vista de que, incluso no sé, el rendimiento académico o la forma de instruirlos a ellos no le van casi al grano de la información porque yo tengo dos hijos ya egresados de la Institución, los cuales yo les efectuó preguntas de conocimientos de agropecuaria, otros de agricultura y en realidad no tienen el conocimiento (Padre 6. Grupo focal padres, noviembre 13 de 2016).

Por otro lado, cuando se les preguntó si estaban de acuerdo con el énfasis educativo de la IE en estudio, las respuestas fueron:

¡Sí, claro que sí! ¡Sí!” (Varios docentes, Grupo focal padres, noviembre 13 de 2016)

“... el énfasis del colegio, por ejemplo, puede brindarle la oportunidad de hacer en este mismo pueblo un lugar donde se puede trabajar aquí mismo, por ejemplo para criar animales; que alguno estudie, por ejemplo, zootecnia, ¿verdad? Se le dé por hacer una empresa grande donde se críe animales, donde hagan cultivo y genere empleos a los mismos alumnos que están saliendo de la institución. Eso sería genial. (Padre 6. Grupo focal padres, noviembre 13 de 2016)

“Sí, así la veo yo, quizás con una pequeña microempresa donde se trabaje de ese modo y quizás yo pueda apoyarle también en ese sentido y ser uno de sus empleados, ¿por qué no?”. (Padre 7. Grupo focal padres, noviembre 13 de 2016).

Pues viendo la oportunidad que acá en el pueblo, pues no tenemos la oportunidad de empleo directamente, eh, habemos (sic)padres de escasos recursos económicos y un alumno graduado del Técnico Agropecuario tiene la oportunidad de seguir adelante, ¿cómo? con un empleo de alguna micro empresa y seguir estudiando, que es la oportunidad que nos da acá del técnico. (Padre 2. Grupo focal padres, noviembre 13 de 2016).

Estas respuestas dan cuenta del poco conocimiento que tienen los padres sobre asuntos de la IE en estudio. Se arraigan a una profundización que está en deuda con la formación práctica, con el hacer técnico y que adolece de un estudio de impacto que responda qué tan pertinente es o ha sido el énfasis ofertado por la IE.

### **Categoría Insumo**

Una vez se consultó a los padres acerca de su conocimiento sobre el horizonte institucional, éstos afirmaron que no lo conocen y que nunca se les ha socializado. El horizonte, como identidad institucional debe ser de conocimiento público, ya que da cuenta, de manera explícita o

implícita, de los “rasgos propios que caracterizan al establecimiento educativo y que lo hace diferente a los demás”. (MEN, 2008, pág. 38) El desconocimiento de la misión y la visión institucional implica que la participación como principio y característica del proceso de autoevaluación institucional fracasó, debido a que “para el acierto de éste es fundamental contar con la participación de los estudiantes, de los padres de familia y los equipos docentes y administrativos”. (MEN, 2009, pág. 11) No se puede ofertar una educación de calidad sin tener en cuenta a los padres de familia.

La participación de los padres está normada en el artículo 23 y 24 del decreto 1860, y en el decreto 1286/05, el cual establece las normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos. Esta normatividad le permite a los padres de familia, participar en el desarrollo de las políticas educativas y la democratización de la escuela, a través, de los gobiernos escolares y en la construcción construcción e implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). (MEN, 2007, pág. 14).

En consecuencia, garantizar la inclusión del los padres de familia en los procesos de la escuela, posibilitaría un acercamiento a la calidad educativa. Ellos son los llamados a fortalecer los procesos académicos desde la construcción de un Proyecto Educativo Instiucional pertinente, contextualizado, que se enfoque hacia el desarrollo de competencias mediante un modelo pedagógico veraz, legitimado y coherente en la practica de aula.

### **Categoría Procesos**

Los padres de familia son reiterativos al enunciar su compromiso y acompañamiento de sus hijos. La mayoría expresa que los apoya, pero este apoyo es entendido en términos de útiles escolares, consultas a internet, manualidades, entre otros. Solo dos afirmaron trabajar de lleno con sus hijos en sus tareas.



Ser padres significa ser los primeros educadores de sus hijos, ser el referente afectivo y formador de nuevas generaciones, ser los responsables de la formación integral de los hijos, ser partícipes de la educación que reciben los hijos en la escuela. Para lograr una educación de calidad, es fundamental fortalecer el rol de los padres de familia como formadores y participantes activos del proceso de formación de sus hijos (MEN, 2007, pág. 8).

### **Análisis de entrevista al Rector.**

Como medio de recolección de información, se realizó una entrevista al rector de la IE objeto de estudio, obteniéndose hallazgos pertinentes para la investigación. Se analizaron las respuestas obtenidas en las 14 preguntas abiertas que se le formularon atendiendo lo que desde la teoría se propone como el deber ser desde un modelo pedagógico constructivista, y lo que desde la teoría en general se establece como los elementos fundamentales para la estructuración de un modelo pedagógico.

Las preguntas pretendían indagar sobre las características generales de la Institución, la percepción que tiene de la misma, y especialmente sobre su conocimiento sobre el horizonte institucional resaltando su apreciación sobre si los componentes del horizonte están alineados de tal manera que apunten a la búsqueda de las metas de formación de la Institución, a su vez si los recursos financieros y pedagógicos son suficientes, desde la perspectiva de los directivos docentes como líderes del modelo pedagógico.

### **Categoría Contexto**

El Rector expresa aspectos de la institución y el énfasis agropecuario como rasgo característico de la misión de la institución, reconociendo que hay incoherencia y falta alineación del horizonte institucional con la realidad de la práctica pedagógica, lo que ha generado en palabras de él a “que ya se haya iniciado un trabajo de revisión de las metas de formación”, así

mismo expreso que el horizonte institucional necesita ser revisado y actualizado ya que tiene muchos años sin que se le hagan ajustes, admite también que las semanas institucionales son el único espacio disponible para realizar estos ajustes y que en la institución los recursos son escasamente suficientes para lograr las metas educativas.

### **Categoría Procesos**

Las preguntas 4 y 5 indagaban sobre el conocimiento, apropiación y ejecución del modelo pedagógico por parte de los docentes desde la mirada del Rector y como él ha facilitado espacios para ello. En esta categoría, el Rector expresa que el modelo pedagógico institucional es el constructivista con énfasis en aprendizaje significativo, pero de acuerdo a su apreciación este no está articulado o no es coherente con la práctica docente que según él, tiende más al modelo tradicional. Reconoce que no ha habido espacios suficientes para la socialización y jornadas de formación sobre el modelo pedagógico.

Las preguntas 6, 7 y 10 indagan sobre la metodología y los lineamientos pedagógicos que aplican los docentes desde la mirada del directivo docente, si son coherentes, si son evaluados y cómo. En este punto el rector expresa la incoherencia que existe entre la didáctica que propone el modelo pedagógico y el currículo enseñado en las aulas de la IE, conocedor de esta situación se han hecho observaciones de clase, pero solo a los docentes del estatuto 1278, por su régimen y evaluación de desempeño, por lo que piensa extender este mecanismo de seguimiento a los docentes regidos por el estatuto 2277.

Las preguntas 11, 12 y 13 indagan sobre la evaluación, si el sistema es transparente y pertinente, si tiene en cuenta planes de atención a los estudiantes con bajo rendimiento y la retroalimentación de los resultados de pruebas externas.

El análisis a estas respuestas arrojaron como hallazgos que el rector considera que el sistema de evaluación es transparente y equitativo, que requiere de ajustes y que en la institución no

existen planes de atención a estudiantes con bajo o alto rendimiento académico, solo como iniciativa se está empezando a tomar los resultados de prueba saber cómo base para planes de mejoramiento.

Es pertinente resaltar en este estudio que en esta entrevista el rector en respuesta a la última pregunta relacionada con el presente trabajo de investigación manifestó y se comprometió a apoyar este estudio de evaluación curricular en la Institución y la implementación de la propuesta que surja en la investigación.

### **Categoría Insumos (Input)**

La pregunta 8 indaga sobre participación de los diferentes actores de la comunidad en las decisiones de la Institución, aquí el Rector expresa que se hace a través del gobierno escolar pero reconoce que ha sido muy poca, porque la Institución no ha dado los espacios en sus palabras considera que se la institución ha quedado “en deuda con respecto a esa participación principalmente de los padres de familia”.

### **Resultados Reporte de observación de clase**

A partir de la implementación de la técnica de observación de clase, se registró, de manera fílmica, el desarrollo de una clase de lenguaje, en el grado sexto de la básica secundaria, dentro del contexto de la IE objeto de estudio. A continuación se presenta una descripción del evento pedagógico, atendiendo las categorías de Planeación, Desarrollo de la clase y Evaluación.

#### **La Planeación**

Desde la planeación no fue posible evidenciar la articulación con el horizonte institucional.

El docente observado no planea su clase en relación con el modelo pedagógico de la Institución. No se encontró coherencia entre lo planeado y la teoría pedagógica en la que debería apoyarse la práctica docente del colegio.

La planeación de la clase presenta objetivos, pero no son lo suficientemente claros. No precisa los aprendizajes, es decir, lo que él quiere que aprendan sus estudiantes.

Por otro lado, no fue posible evidenciar una planeación aterrizada en el contexto en el que se mueve el estudiante; que atienda diversos estilos y necesidades. Sin embargo, se pudo encontrar el uso de estándares básicos, aunque las actividades propuestas no se articulan con los mismos.

Finalmente, en el enfoque de los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula se halló que el ítem de ambiente escolar no aplica; el docente no recurre a saberes previos; su metodología no es coherente con el enfoque pedagógico de la institución (constructivista con énfasis en aprendizaje significativo).

No hay un uso efectivo del manejo del tiempo; como tampoco se contempla en la planeación el material educativo de apoyo que se usó para el desarrollo de la clase. No hay evaluación formativa; ni se prevé las necesidades educativas diversas, las dificultades y los retos conceptuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Desarrollo de la clase**

A continuación se presentarán los resultados encontrados en la observación realizada al desarrollo de la clase, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

#### **Ambiente favorable para el aprendizaje**

Durante el desarrollo de la clase no se evidencia acuerdos de convivencia que fomenten valores institucionales y aceptación a la diversidad como la tolerancia, el respeto, la ética en la comunicación, confianza y seguridad que promuevan un buen clima de aula. A pesar de su esfuerzo por promover la participación, hay falta de atención por parte de los estudiantes.

El docente observado establece relaciones democráticas con sus estudiantes, en la medida en que permite a los alumnos participar espontáneamente en la clase, de forma activa, pero no promueve el trabajo en equipo.

Frente a las dudas, el docente las resuelve, pero no las aprovecha para potencializar el aprendizaje a partir de ellas. Se encontró que el lenguaje corporal del docente evidenció un poco de inseguridad. No favoreció el contacto visual con los estudiantes, apegándose al uso del tablero.

No hubo ningún tipo de actividad distinta a la usada para todo el desarrollo de la clase. Fue una clase lineal que inició y cerró con la misma actividad. No hubo dinámicas de motivación que despertaran el interés del estudiante.

### **Activación de conocimientos previos**

El docente no realizó actividades de aprestamiento encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos pudieran tener.

### **Conocimiento del Contenido Disciplinar**

El docente observado demuestra conocimiento del tema. El docente presento un variado número de conceptos que lo alejaron de la temática central. No hubo relación del tema con otras áreas del conocimiento, ni contextualización del mismo.

### **Didáctica utilizada en el aula de clase**

La actividad desarrollada fue pertinente con los objetivos de aprendizaje que se propone alcanzar el plan, pero le faltó variar las actividades, en lugar de cambiar el tema planeado. Esto hizo que las actividades ejecutadas no guardaran coherencia con la planeación presentada. Faltó, además, dividir la clase en momentos o fases distintas. El esfuerzo del docente se centró en la adquisición de conceptos por parte del alumno. Él lo condujo y le dio el concepto sin dejar espacio para la construcción. Por tanto, su didáctica no fue acorde al modelo pedagógico constructivista con el que se orientan los procesos pedagógicos en la IE. Se observó que la única

forma de agrupamiento fue la individual. Distribuidos de esa manera el docente propuso una única tarea para desarrollar durante los 50 minutos de la clase. La tarea fue pertinente, pero mal llevada a cabo. Si bien favoreció la participación del estudiante, no se logró con ella un aprendizaje significativo, en la medida en que el docente abordó demasiados conceptos y no permitió que el estudiante relacionara sus saberes previos con los nuevos saberes. Además, no los promovió, pero en su lugar, les presentó el resumen y les pidió que lo copiaran. No facilitó la construcción de saberes.

### **Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes**

Se observó que el docente no desarrolla las actividades programadas dentro del tiempo previsto. De hecho, en la planeación no figura el tiempo; es por eso que la hora de clase termina y el docente se queda en el único momento de la clase que inició (desarrollo). No hubo control de tiempo, como no hubo inicio y cierre de la clase.

### **Uso pedagógico de los materiales educativos**

El docente utilizó adecuadamente el material de apoyo que llevó a la clase. Teniendo en cuenta que el docente preparó una única actividad, ésta no favoreció los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

## **La Evaluación**

### **Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje**

Desde la planeación no se contempla cómo se va a evaluar.

El docente no monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente. Éste no circula por el salón observando el trabajo de los estudiantes, ni recoge evidencias de sus aprendizajes y sus dificultades para poderlos apoyar. Solo espera que armen una palabra y que pasen al tablero a escribirla. Las dificultades o dudas no se resuelven si es algo que él ya ha dicho o explicado, en lugar de utilizarlas como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos

El docente realiza retroalimentación, para clarificar, cada vez que un estudiante escribe una palabra en el tablero, pero también confunde a los estudiantes con otros conceptos que le vienen al docente a su cabeza y que no están en la planeación.

El docente no plantea actividades evaluativas. No se evidencia evaluación.

### **Reporte de Plan de Estudio y Malla Curricular**

Realizado un análisis documental del currículo enseñado de la IE se pudo obtener información pertinente para analizar en qué medida este atiende las necesidades de la sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educativas y perfil del estudiante. A través de esto se pudo evaluar sus componentes tomando como objeto del análisis en esta investigación el plan de estudio que presenta el área de lengua y su malla curricular obteniendo información que responde a los siguientes criterios:

1. El Plan de Estudios (PE) refleja la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI, el modelo pedagógico institucional, en coherencia con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias.
2. En los programas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología.
3. Los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje (EA) fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil.
4. Las rutas de evaluación promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel y área.

### **Reporte del Plan de Estudio.**

#### **Documento plan de estudio:**

El plan de estudio de lengua castellana de la IE se encuentra redactado de forma sencilla. Presenta mucha imprecisión conceptual en cuanto a modelo pedagógico debido a que plantea actividades poco claras, habla de procesos cognitivos sin precisar a cuales se van a favorecer, habla de las relaciones pedagógicas pero muy superficialmente, habla del trabajo colaborativo pero no en que consiste y como se lleva a cabo. Así mismo no está alineado con el PEI en cuanto no refleja claramente la misión y la visión institucional; sólo hace una mención del énfasis agropecuario de la institución.

Su fundamentación atiende los estándares básicos de competencia al hablar de desarrollo de los mismos, pero no los especifica mostrando confusiones conceptuales con el concepto de competencia. La pertinencia se evidencia en atender las competencias comunicativas.

### **Descripción, Métodos, Actividades, EA, Metodologías**

Las actividades solo se mencionan, no hay una descripción clara de las mismas, solo enumeran una secuencia de directrices en cuanto a la metodología pretendiendo mostrar una línea coherente, estructurada del trabajo que se propone en el área, pero no se logra porque hacen mención como primer criterio a organizar los contenidos por competencia sin precisar el concepto de competencia, como se evidencia en la Rubrica Currículo Enseñado (Plan de Estudio y Malla Curricular) en los ítems 7.1 (b,c,d,e) (véase anexo). Las actividades mencionadas están alineadas a lo planteado en el PEI e intentan estar coherentes con el modelo pedagógico y con los estándares. No atienden a las políticas de inclusión.

### **Fundamentación Enfoques Metodológicos y Evaluación**

El plan de estudio no contempla una fundamentación, enfoques metodológicos y evaluación. Se evidencian actividades constructivistas que intentan responder al modelo pedagógico institucional pero carecen de fundamentación teórica. No se puede establecer coherencia con el perfil de estudiante propuesto pues este no se contempla en el PEI.



Los enfoques descritos en el Plan de estudios se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular, el horizonte institucional y el modelo pedagógico.

### **Enseñanza, aprendizaje, evaluación.**

Las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación no son planteadas en el plan de estudio claramente. La sección que describe las actividades propuestas para superar las dificultades académicas menciona la implementación de una estrategia de aprendizaje mostrando una confusa percepción entre el concepto de aprendizaje con el concepto de evaluación, como si en este último está implícita la estrategia de aprendizaje, siendo el concepto correcto estrategia de enseñanza.

A nivel de evaluación solo se habla de retroalimentaciones. No hay manera de establecer coherencia con el PEI pues este último tampoco contempla estas concepciones de enseñanza, aprendizaje. Las actividades que se describen para la enseñanza intentan ser coherentes con lo contemplado en el modelo pedagógico, pero se describen con mucha imprecisión. Esto se evidencia en el mismo plan de estudios, donde mencionan procesos cognitivos sin precisar cuáles se van a favorecer; hablan de las relaciones pedagógicas, pero muy superficialmente, se refieren al trabajo colaborativo, pero no en qué consiste y cómo se lleva a cabo; expresan el desarrollo de competencia, pero no especifican cuáles se privilegian.

### **Concepto de Calidad**

No se contempla concepción de calidad en la teoría curricular que permita establecer coherencia con lo planteado en el plan de estudio, así mismo no hay evidencias de seguimiento a los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación para poder realizar ajustes y ver si estos atienden las necesidades diversas (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes en las asignaturas.

### **Concepto de Competencia**

El Plan de Estudio intenta ser claro y coherente con el concepto de competencias al hacer mención que se propone organizar los contenidos en base a ellas, pero la forma como están planteados los ejes temáticos por grado no corresponden al desarrollo de competencias en el área de lenguaje. Un ejemplo de esto es que en el plan de estudio los ejes temáticos del área están planteados haciendo énfasis a la parte gramatical, no se evidencia su estructura en función de la competencia que se desea promover. Así mismo se evidencian confusiones conceptuales entre logro e indicador y no está claro cómo se evalúa. No hay correspondencia entre ellos y su poca alineación podría indicar falta de reflexión sobre el estándar. Así mismo en la institución no se realiza seguimiento a las estrategias de planeación de clases para utilizar esta información como mejora y reajuste a los planes de estudio y así promover las competencias.

### **Concepción de niño y niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana**

No se pudo establecer claridad, coherencia y pertinencia de los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar, debido a que estas concepciones no son atendidas en los planes de estudio, cada área determina sus contenidos intentando trabajar en los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares. La teoría curricular y modelo pedagógico tampoco contemplan estas concepciones.

### **Perfil del Estudiante**

No se puede establecer claridad, coherencia y pertinencia con la teoría curricular, horizonte y modelo pedagógico debido a que estos no contemplan el perfil del estudiante y tampoco se evidencia en los planes de estudio. Así mismo la institución no hace seguimiento a sus egresados, en el PEI contempla la existencia de un comité pero no es operativo.

### **Reporte de Malla Curricular**

Para dar el reporte del análisis realizado a la malla curricular es pertinente mencionar que cada área trabaja de manera aislada, no hay directrices para trabajar de manera coordinada los planes de estudio. El plan de estudio que presenta el área de lengua y que es objeto del análisis en esta investigación corresponde a un formato inicial que surgió como propuesta de un proceso de capacitación dictado por el Ministerio de Educación, realizado en base al trabajo por competencia y que estuvo vigente hasta el 2014. Se implementa con algunas modificaciones que no han sido objeto de socialización ni validación por parte de la comunidad docente del área ni de la institución. Posterior a la fecha entró a regir el propuesto por el tutor del programa del PTA el cual no contempla las competencias, solo el estándar.

Los planes de estudio de las diferentes asignaturas se diseñan de forma aislada, los formatos difieren en varios aspectos y esto puede constituir una evidencia más de las fisuras que debilitan un proceso pedagógico coherente con las necesidades de formación de la población estudiantil de la IETAL.

**Relación de métodos de enseñanza con necesidades diversas de la población educativa y con los contenidos por áreas/grados/niveles.**

No hay métodos de enseñanza contemplado en la malla curricular por lo tanto no se pudo establecer relación con las necesidades diversas de la población educativa y con los contenidos por área/grados/niveles.

**Relación de estrategias por áreas/grados/niveles**

No hay relaciones establecidas de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas por áreas/grados/niveles. Se plantean actividades para atender a estudiantes con bajo rendimiento académico pero no están relacionadas por áreas y se redactan de forma general sin especificar grados y niveles.

**Listado de recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados por áreas/grados/niveles**

Este listado se encuentra de forma explícita solo en la metodología que contempla el modelo pedagógico. Los planes de área y su malla curricular no hacen alusión a ellos.

### **Relación de métodos de enseñanza y actividades EA y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje**

Se mencionan actividades para manejar el bajo rendimiento pero estas no están especificadas por áreas/grados y niveles y las formas de atender los diferentes tipos de problemas de aprendizaje.

### **Relación de estrategias por áreas/grados/niveles**

Cada área diseña de forma aislada sus planes de estudio sin establecer relaciones entre sus estrategias para promover el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas. En el análisis de la malla curricular de lenguaje se evidenció que las estrategias no están especificadas por grados y niveles, se plantean de forma general por el área. Se muestran actividades para atender a estudiantes con bajo rendimiento académico pero no están relacionadas por áreas.

### **Relación de actividades de acompañamiento, plan de apoyo por áreas/grados/niveles**

El SIE contempla las actividades de apoyo para abordar las dificultades académicas pero en el plan de estudio solo menciona de forma general las actividades de acompañamiento para atenderlas. Estas no están relacionadas por Áreas/grados/niveles. Existe documentado la existencia de un comité de evaluación pero no hay actas que dé cuenta de los programas de apoyo, no habido implementación, revisión y evaluación del mismo.

**Descripción de los las rutas de evaluación, estrategias de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje.**

No existe descripción de las rutas de evaluación en el plan de estudio. En este solo se menciona la forma de evaluar, no se deja claro las estrategias de valoración y seguimiento de los aprendizajes. El plan de estudio menciona el desarrollo de competencias pero no existen estrategias que las promuevan. En el SIE se encuentran los niveles de valoración de las competencias con su respectiva escala cuantitativa y cualitativa Reglamentada en el decreto1290/2009.

#### **Relación de criterios para la promoción de los y las estudiantes.**

Los criterios para la promoción de los y las estudiantes no están contemplados en el plan de estudio y malla curricular. Solo existen en el SIE el en cual se encuentran los niveles de valoración de las competencias con sus respectiva escala cuantitativa y cualitativa reglamentadas en el decreto1290/2009.

#### **Descripción de la articulación de formas, tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje**

En el plan de estudio y malla curricular no se contemplan los tipos e instrumentos de evaluación, estas solo se logran evidenciar en el modelo pedagógico sin poder establecer coherencia con las metas educativas. No existe concepción de enseñanza aprendizaje en la teoría curricular.

#### **Relación de las rutas de evaluación con los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje**

No existen rutas de evaluación en el plan de estudio, solo el modelo pedagógico las contempla y son coherentes con los estándares y competencias. Estas rutas no atienden los DBA en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje.

#### **Descripción de cómo la evaluación retroalimenta los Planes de Estudio y Mallas Curriculares.**

En la institución se realizan reuniones para socializar los resultados de las evaluaciones externas, pero estos resultados no son atendidos para la reestructuración de los PE y Malla Curricular. Así mismo los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes no son aportes para su retroalimentación. Cada área los reestructura atendiendo solo a contenidos, lo que podría considerarse como un indicio de prácticas pedagógicas poco eficientes que no contribuyen a las necesidades de formación de la población estudiantil de la IE.

Tabla N° 2 Análisis de resultados por categoría CIPR

ANÁLISIS DE RESULTADOS POR CATEGORÍA CIPR			
CONTEXTO	INSUMO	PROCESO	RESULTADO
<ul style="list-style-type: none"> <li>El PEI fue producto de una re significación llevada a cabo por docentes en especialización.</li> <li>El PEI intenta describir las necesidades del contexto presentando en realidad una descripción de problemas socio-culturales, que se reflejan en la dinámica de interacciones familiares.</li> <li>El PEI no explicita las necesidades del contexto y de sus estudiantes</li> <li>No hay claridad entre los docentes en cuanto a la concepción de ciudadano y ciudadana que se pretende formar.</li> <li>La institución se ubica en una Región de marcada influencia afrocolombiana, con actividades agrícolas, pecuarias y comerciales informales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La misión de la IE es poco clara, al no explicitar la razón de ser de la IE e indicar de manera concreta el valor agregado que le brinda la institución.</li> <li>la visión, se encuentra con proyección al año 2015, no explicita claramente las necesidades reales de los estudiantes para la sociedad, no plantea innovaciones ni contempla avances tecnológicos.</li> <li>Los criterios pedagógicos de formación planteados en el PEI de la IE no están fundamentados y no hay claridad en la forma como están expresados en verbos con carácter de propósitos u objetivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En la IE no se han generado políticas definidas para los procesos y los momentos de autoevaluación.</li> <li>La formación impartida se da a través de métodos tradicionales.</li> <li>Los docentes presentan vacíos conceptuales sobre el modelo.</li> <li>los padres de familia desconocen sobre los procesos evaluativos que se adelantan en la institución.</li> <li>Los padres de familia no participan adecuadamente en los procesos académicos de sus hijos.</li> <li>La planeación de clase observada omite su articulación con el horizonte institucional y el MPC.</li> <li>la clase observada fue de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes le encuentran sentido a lo que les enseñan en la Institución.</li> <li>Los padres de familia ven el énfasis de la IE como solución al futuro de sus hijos.</li> <li>Los docentes manifiestan una visión un tanto negativa de la IE, por la incoherencia entre la misión, visión y la realidad educativa.</li> <li>No se ha tenido en cuenta los resultados de pruebas externas para fortalecer los procesos de evaluación de la Institución.</li> <li>Estudiantes y padres resaltan aspectos positivos relacionados con los avances en la infraestructura y los desempeños de algunos profesores</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes reclaman mayor preparación para la vida adulta y para la construcción de su proyecto de vida.</li> <li>• El rector reconoce la incoherencia y falta alineación del horizonte institucional con la realidad de la práctica pedagógica, las necesidades de los estudiantes.</li> <li>• No se observó una clase planeada acorde con el contexto del estudiante, que atendiera a diversos estilos de aprendizaje y en especial a necesidades específicas de formación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los fines y valores institucionales se dan a conocer en el documento de manera clara y coherente con lo planteado en la misión institucional.</li> <li>• La filosofía está redactada acorde con “la Constitución Política Colombiana, los derechos de los niños, el código del menor, las políticas del MEN y su entorno sociocultural.</li> <li>• Los criterios y principios pedagógicos de formación planteados en el PEI de la IE no están fundamentados, hay imprecisiones en su redacción y pueden ser confundidos con objetivos.</li> <li>• Las metas educativas, están formuladas en el PEI,</li> </ul>	<p>corte tradicional.</p>	
--	---	---------------------------	--



	<p>apuntan solo a la gestión administrativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay establecidas metas de aprendizaje.</li> <li>• No hay fundamentación clara del MP.</li> <li>• No hay lineamientos claros sobre estrategias pedagógicas coherentes con el modelo constructivista de la IE.</li> <li>• De manera muy general se encuentra en el PEI consignado un perfil de estudiante: “activo, creador de su propio conocimiento”. Sin embargo no hay ninguna explicación adicional que aclare tal perfil. Tampoco aparece de manera explícita el concepto de ser humano que se quiere formar.</li> <li>• No se define un concepto de enseñanza</li> </ul>		
--	--	--	--

	<p>ni de aprendizaje, como tampoco de evaluación; no se contemplan los conceptos de calidad y competencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes y padres de familia desconocen la misión y visión institucional</li> <li>• Los estudiantes piensan que la misión de la IE debe ser formar estudiantes capaces de sobrevivir en sociedad, que al terminar sus estudios puedan desenvolverse y prepararse para tener un futuro mejor o una vida organizada como ellos lo describen.</li> <li>• Los docentes en consenso manifestaron gran debilidad en la Institución, pues no hay claridad en cuanto a la concepción de ciudadano y ciudadana que se pretende formar.</li> </ul>		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solo 3 de 9 docentes indica que tiene conocimiento sobre el modelo pedagógico y les es posible mencionar 3 de sus principios esenciales.</li> <li>• El rector reconoce la falta de coherencia entre el horizonte institucional, modelo pedagógico y la práctica pedagógica.</li> <li>• En el plan de área, no hay claridad en su alineación con la misión y la visión institucional, las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación y el concepto de competencias</li> </ul>		
--	---	--	--

En la Tabla se observa la distribución de los ítems de cada una de las categorías del modelo CIPP como una manera de estructurar el análisis de los resultados.

## **Triangulación del Análisis de Resultados**

### **Categoría Contexto**

Para efectos de realizar el proceso de triangulación, se analizaron los datos obtenidos del análisis que se hizo a cada uno de los instrumentos aplicados y a continuación se podrá mirar de forma amplia y detallada los hallazgos según cada una de las categorías del modelo que guió el proceso de evaluación (CIPR)

En la categoría de contexto, se puede comenzar por referir que los autores de la resignificación del PEI de la IE bajo estudio, hacen un intento por determinar unas necesidades particulares del contexto, sin embargo, en realidad presentan una descripción de problemas socio-culturales, que se reflejan en la dinámica de interacciones familiares: ausencia de uno de los padres, convivencia de los niños con abuelos, padres con exigencias laborales fuera del municipio, embarazos a temprana edad, entre otros.

Por otra parte, se suministran datos demográficos antes descritos en el análisis documental, que indudablemente, podrían referir necesidades específicas que sólo se podrían determinar a partir de un estudio más cercano a factores sociológicos y económicos que están fuera del alcance del presente estudio.

Ante esta situación es necesario hacer referencia a las política educativas nacionales que a partir de 1976 (Montero, G. M. & Herrera, E. C., 2010) comienzan a reflejar la preocupación desde el Ministerio de Educación por introducir reformas al sistema educativo colombiano en la búsqueda de la calidad. Es así como se establecen las líneas para que los Establecimientos Educativos ofrezcan un servicio acorde con las necesidades de la Nación y el tipo de ciudadano que se requiere para alcanzar las metas de calidad. De esta manera, se busca “favorecer el pleno desarrollo de la personalidad, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y

técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país”, Título v, Capítulo 1°, Artículo 92, de la Ley 115 General de Educación.

Por otro lado, el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016, en el Capítulo I Fines y Calidad de la educación en el siglo XXI (globalización y autonomía) da a conocer el tipo de ciudadano que se necesita formar, en coherencia con la Ley 115: “un ciudadano en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, que viva en paz y armonía con sus semejantes y la naturaleza, con capacidad para acceder al conocimiento científico, técnico, cultural y artístico y competente en su desempeño personal, social y laboral.”

La Ley 115 General de Educación establece como necesidades básicas de formación para todo ciudadano colombiano:

El pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica.... con el sentido de respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, ... en adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos... el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones; la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo...; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la

participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país; ... la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social; la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre... que permita al educando ingresar al sector productivo.

Por otro lado, al revisar los fundamentos del Horizonte Institucional, se encontró una misión y visión documentada en el mismo y en el manual de convivencia, pero se identificaron algunas imprecisiones al no estar redactadas acorde con las expectativas de formación según el contexto y las necesidades de los estudiantes, esto atendiendo que dichas necesidades no están planteadas en el PEI como se dijo inicialmente sino como problemas socioculturales del contexto, por lo cual no se puede establecer su pertinencia.

En el caso de los estudiantes, en sus intervenciones en el grupo focal, éstos reclaman mayor preparación para la vida adulta y para la construcción de su proyecto de vida, mientras que en el grupo focal de los docentes, a partir de lo expresado por algunos de ellos, se puede incluir dentro de las mayores necesidades de formación, de la IE en estudio es lo afectivo, o formación en valores y afecto”.

Vale la pena señalar la expresión que utilizó uno de los docentes para referirse al tema :“desde mi poca formación”, lo cual puede tomarse como una evidencia del manejo intuitivo de las percepciones que como docente se tiene del acto educativo, considerarse esto como un sustento a la idea de enfatizar en procesos de formación docente. También se acotó en el grupo focal de docentes una “necesidad académica en la comprensión e interpretación de textos como adquirir una actitud crítica y reflexiva” al referirse a los estudiantes.

Lo anterior lo reafirma el Rector de la Institución cuando en entrevista respondió que “Hay falta de coherencia entre el modelo pedagógico y las necesidades de los estudiantes”

En el grupo focal aplicado a los profesores, llama la atención que hay consenso en cuanto a una gran debilidad en la Institución, pues no hay claridad en cuanto a la concepción de ciudadano y ciudadana que se pretende formar, tal imprecisión genera ambigüedad en el rol que los docentes deben asumir en el proceso educativo que se imparte en la Institución ya que no existe una orientación general que guíe sus prácticas educativas hacia la consecución de metas encaminadas a una formación que atienda las necesidades del contexto.

Por otro lado, para mirar más de cerca las necesidades que resultaron de la triangulación de encuestas, entrevistas y grupos focales, se hace necesario dirigir la mirada al aula de clases, lugar propicio no solo para intercambiar saberes, experiencias sino para vivenciar procesos de interacción social que brinden herramientas para comprender y explicar el mundo.

En el aula de clases se debe materializar la relación entre la realidad escolar y la realidad de la vida de los estudiantes para romper con la brecha entre lo que se enseña y aprende y lo que la sociedad demanda para que ellos sean competentes en la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. De esta manera, el currículo de la IE debe convertirse en un facilitador de estos intercambios y procesos.

Por eso, al revisar los momentos de una clase de lengua materna, a manera de ejemplo, como un instrumento más de la evaluación, al hacer una revisión al plan de clase, a las estrategias didácticas, a la relación profesor-alumno, a los materiales, al proceso de evaluación, se encontró un instrumento de planeación muy artesanal, en una libreta trajinada y desgastada, no se observó una clase planeada acorde con el contexto del estudiante, que atendiera a diversos estilos de aprendizaje y en especial a necesidades específicas de formación. En una conversación, tipo

entrevista informal al final de la clase, se corroboró que no dio cuenta de las necesidades de los estudiantes para planear la clase.

En síntesis, lo que el análisis nos muestra a partir de lo que hasta aquí se ha presentado como resultados en la primera dimensión del Modelo CIPP, es que en la IE es necesario, en primera instancia, el replanteamiento del horizonte institucional que incorpore de manera más específica y concreta las necesidades de los estudiantes considerando su contexto. Esto obligaría a un compromiso de parte de todos los actores, comenzando por la directiva de la IE de generar espacios de participación con una agenda de trabajo debidamente planificada y organizada en la que se consideren actores claves que puedan brindar la información clave que arroje luces sobre qué necesidades en particular habría que considerar como base o fundamento del trabajo de formación en la IE en cuestión.

### **Categoría Insumo**

A nivel de la categoría insumo se pudo determinar la falta de una misión institucional clara, al no explicitar la razón de ser de la IE e indicar de manera concreta el valor agregado que brinda la institución y que le sirve de referencia para que todos los docentes actúen en función de ella y se pueda diferenciar de los otros establecimientos educativos. Al referirse a competencias básicas, ciudadanas y laborales no explicita específicamente hacia donde apunta o hacia dónde va la institución. En esta misma situación se encuentra la visión que se encuentra con proyección al año 2015, no explicita claramente las necesidades reales de los estudiantes para la sociedad, no plantea innovaciones ni contempla avances tecnológicos. No posee sistemas de difusión ni enuncia acciones para desarrollarse.

Los hallazgos también mostraron que no se puede establecer la alineación del horizonte institucional con las necesidades reales del contexto y de los estudiantes, debido a que estas



últimas no se explicitan en todo el documento ni en la redacción de los componentes del horizonte, solo un aspecto de la información demográfica que suministra el PEI se puntualiza en la visión y es el querer “ser reconocida por la formación técnica agrícola y pecuaria” (PEI, pág. 33)

Todas las falencias anteriores van en contraposición a lo que plantea la ley 115 de educación en su artículo 73, “El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país”.

Tampoco hay establecidas metas de aprendizaje y las educacionales que plantea no guardan coherencia con la filosofía y la misión.

La filosofía está redactada acorde con “la Constitución Política Colombiana, los derechos de los niños, el código del menor, las políticas del MEN y su entorno sociocultural” (PEI, p.34), sin embargo no se han afinado canales para comunicarla.

Los criterios y principios pedagógicos de formación planteados en el PEI de la IE no solo no están fundamentados sino que hay imprecisiones en su redacción y pueden ser confundidos con objetivos. No queda claro con cuál es el concepto de *criterio* que se utiliza.

No hay fundamentación clara del MPC lo cual puede explicar la ausencia de principios que orientan la selección de contenidos

Así mismo no hay presencia de lineamientos claros sobre estrategias pedagógicas coherentes con el modelo constructivista y las que están consignadas muestran confusiones conceptuales desde la teoría de la didáctica del modelo al hacer una mezcla de estrategia con actividades; mucho menos hay evidencia de políticas y mecanismos para promover el desarrollo de competencias básicas y específicas.

Los conceptos de enseñanza y aprendizaje se diluyen entre diversos apartes sin que se muestre un asidero conceptual que pueda guiar la acción docente.

Hay omisión al primer criterio de elegibilidad que fundamenta un MP que es el concepto de ser humano que se quiere formar, (Florez Ochoa, 2000b);

Otro hallazgo importante en el análisis documental fue la ausencia de los conceptos de calidad y competencia y la alusión que se hace a este último término es solo para mencionar los estándares básicos.

Por otro lado en el grupo focal con estudiante se manifestó el desconocimiento acerca de la misión y visión institucional y se confirma la debilidad de los canales de comunicación dentro de la comunidad educativa. Los educandos sentaron su posición frente a lo que esperan que sea la misión de la IE: formar estudiantes capaces de sobrevivir en sociedad, que al terminar sus estudios puedan desenvolverse y prepararse para tener un futuro mejor o una vida organizada.

Por su parte los padres de familia reafirman la no comunicación de la misión y visión. En cuanto al rector en este punto reconoce que hay incoherencia y falta alineación del horizonte institucional con la realidad de la práctica pedagógica

Con relación al currículo diseñado específicamente lo que tiene que ver con modelo pedagógico resulta coherente la inexistencia de directrices claras sobre el mismo en el PEI con el evidente desconocimiento que mostraron los profesores en el grupo focal, quienes en su mayoría (los participantes del grupo focal) no pudieron enunciar ninguno de los principios del MPC y reconocieron de viva voz que sus prácticas estaban más orientadas hacia el modelo tradicional. También aquí el rector unió su voz al aceptar las falencias en la aplicación del MPC.

Uno de los hallazgos por resaltar tanto en el análisis documental como en los grupos focales con docentes y padres de familia pero especialmente en los dos primeros, lo que el grupo investigador considera como una gran debilidad de la institución es no tener una clara caracterización del ciudadano y ciudadana que se pretende formar. Hay que insistir en este

aspecto que resulta crítico y que se constituye en la piedra que frena el movimiento del aparato educativo de la IE.

En la revisión del plan de estudio y el análisis de la observación de la clase seleccionada se obtuvo como información:

La planeación del docente no contempla el material educativo de apoyo que usó para el desarrollo de la clase, no se evidencia articulación y alineación de esta planeación con el horizonte institucional y MPC que atienda los diversos estilos y necesidades de los estudiantes. Todo esto está en consonancia con los hallazgos del análisis documental en relación con las imprecisiones del horizonte institucional evidenciadas a su vez en los grupos focales con el desconocimiento de la misión y la visión.

En el plan de área, no hay claridad en su alineación con la misión y la visión institucional, las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación y el concepto de competencias, situación hallada en el análisis del PEI y modelo pedagógico y reafirmado en los grupos focales docentes.

Estos hallazgos resultan reveladores para el proceso de investigación que aquí se adelanta pues la mirada escrutadora penetra puntos álgidos que inevitablemente convidan inicialmente a una reflexión organizada que se proponga como objetivos un cambio que le dé un nuevo aire a todas las acciones formativas de la IE en estudio.

En síntesis, lo que el análisis nos muestra a partir de lo que hasta aquí se ha presentado como resultados en la segunda dimensión del Modelo CIPP, es que en la IE es necesario enfatizar en los ajustes que deben realizarse al horizonte institucional y a su vez se diseñe la propuesta de un modelo pedagógico que guarde coherencia con el mismo. Esto para que se pueda realizar una adecuada alineación de la teoría del currículo diseñado con el currículo enseñado.

## **Categoría Proceso**

En la IE no se han generado políticas definidas para los procesos y los momentos de autoevaluación, lo cual se convierte en obstáculo para cualquier intento de mejora.

Se muestran debilidades conceptuales en el discurso pedagógico en cuanto:

- La metodología para el desarrollo de contenidos.
- seguimiento a los procesos.
- desarrollo de competencias.
- claridad en el uso y tipo de estrategias didácticas en el MPC.
- confusión de estrategias con actividades.
- diversidad de metodologías
- evaluaciones no pertinentes con el MPC
- No hay criterios unificados para los procesos de evaluación.

En el grupo focal de estudiantes, todo lo anterior se confirmó cuando señalaron su escasa conformidad con la enseñanza memorística en la que según ellos los profesores literalmente son “dictadores” de clases. Esto lo confirma el rector cuando admite que la formación impartida se da a través de métodos tradicionales.

Al listado anterior en el que se evidenciaban los vacíos conceptuales sobre el modelo se le puede agregar a partir de la información suministrada por los estudiantes:

- escasa estimulación a la participación.
- poco sentido o relación de lo aprendido con su realidad.
- Los docentes no muestran la evaluación como un medio para mejorar procesos, tanto de ellos como de sus estudiantes.

- La dinámica institucional favorece una evaluación descontextualizada (no hay espacios de prácticas agropecuarias).

Por su parte los padres de familia continúan alimentando este listado al manifestar su desconocimiento sobre los procesos evaluativos que se adelantan en la institución y en la divagación en sus respuestas sobre preguntas que indagaban por los procesos pedagógicos. Así mismo no participan adecuadamente en los procesos académicos de sus hijos pues su acompañamiento es limitado centrado más en el suministro de útiles escolares.

Al triangular la información obtenida mediante los grupos focales y entrevista al rector con la observación de una clase de lengua materna, como se mencionó líneas arriba en las categorías anteriores. En materia de procesos se encontró: una planeación de clase en la que se omite su articulación con el horizonte institucional y el MPC. Fue evidente una clase con un corte tradicional, el maestro frente al tablero apuntando con su dedo una participación forzada de los estudiantes, mecanismos de disciplina coercitiva (amenaza con la nota). El mismo docente afirmó en conversación informal al final de la clase con los investigadores que aplicó la estrategia pedagógica tradicional.

En síntesis, este análisis, coherente con el proceso de validación que otorga la triangulación en un proceso de investigación, confirma como debilidad en la categoría de procesos un desconocimiento de los fundamentos, criterios y principios del MPC declarado en el PEI de la IE.

### **Categoría Resultado.**

Frente al nivel de satisfacción de estudiantes y padres de familia con los procesos,

Los estudiantes participantes del grupo focal le encuentran sentido a lo que les enseñan en la Institución, lo que hace notar lo importante que es para ellos recibir una educación de calidad, además afirman que aprenden mejor cuando los docentes utilizan materiales didácticos, juegos o

películas para enseñarles., una madre de familia al respecto, expreso que se siente satisfecha con la formación de sus hijos egresados, pero que en la actualidad no ve la misma formación en sus hijos estudiantes.

A pesar de que el énfasis que ofrece la institución no es funcional y que los padres son conscientes de lo que adolece la formación técnica agropecuaria en el contexto en estudio (a la fecha los alumnos tienen alrededor de seis años sin prácticas técnicas del énfasis), ellos insisten en ese tipo de formación como solución al futuro de sus hijos.

“... el énfasis del colegio, por ejemplo, puede brindarle la oportunidad de hacer en este mismo pueblo un lugar donde se puede trabajar aquí mismo, por ejemplo para criar animales; que alguno estudie, por ejemplo, zootecnia, ¿verdad? Se le dé por hacer una empresa grande donde se críe animales, donde hagan cultivo y genere empleos a los mismos alumnos que están saliendo de la institución. Eso sería genial”.

El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje en los estudiantes. Para esto, cuenta con la existencia de un comité de evaluación y promoción que está adscrito al consejo académico, encargado de evaluar los resultados obtenidos periódicamente (final del año escolar) por los estudiantes en cada área de estudio, nivel y grado de educación. Sin embargo en los grupos focales tanto de docentes como de estudiantes se contradice esta afirmación pues la percepción del proceso evaluativo es difusa y poco sistematizada que no obedece al MPC como está declarado.

Los docentes expresaron su visión un tanto negativa de la institución, afirmando que hay una incoherencia entre la misión, visión y la realidad educativa, para ellos la causas de esta incoherencia son: la ausencia de una gestión directiva eficaz y la desarticulación que hay entre las sedes y los mismos docentes; según ellos, las sedes actúan como islas independientes.

El rector sobre el tema de la evaluación afirma que hasta ahora no se ha tenido en cuenta los resultados de pruebas externas para fortalecer los procesos de evaluación de la Institución.

En esta categoría si bien tanto estudiante como padres de familia resaltan aspectos positivos relacionados con los avances en la infraestructura y los desempeños de algunos profesores, no se puede afirmar lo mismo de la percepción de los actores sobre aspectos críticos como son las expectativas en torno a las formas de enseñanza y evaluación pues no solo expresan sus inconformidades sino que muestran desconocimiento de los mismos que hace de los procesos de reflexión una necesidad urgente e inaplazable si se quiere pensar en una formación de calidad sustentada en la evaluación permanente y en el cambio y la transformación de los procesos educativos.

## **REDIRECCIONAR EL CAMINO: PLAN DE MEJORAMIENTO**

### **Concepto**

Lograr la meta “Colombia la mejor educada de América Latina en el 2025” (Ministerio de Educacion Nacional, sf, pág. 107) es un reto no sólo del Gobierno Nacional, sino de todos los actores educativos. Este eslogan tiene bajo sus vestiduras el sello de mejora de la calidad educativa en el que confluye una educación pensada desde las necesidades educativas de desarrollo de competencias, del uso de nuevas tecnologías, del impulso a la ciencia y el dominio de una lengua extranjera, claves para tener cabida en esta sociedad globalizada y exigente.

La mejora es una condición inherente al hombre. Éste siempre ha perseguido su bienestar y prueba de ello ha sido su evolución, y en el mismo sentido que el hombre, las instituciones educativas también mejoran. En palabras de Senge (2002):

“las escuelas se pueden rehacer, revitalizar y renovarse” esto es, volver a inventar la escuela a partir de la priorización de sus necesidades y con el consenso de todos los actores; “esto

significa hacer que todos los que pertenecen al sistema expresen sus aspiraciones, tomen conciencia y desarrollen juntos sus capacidades. (pág. 17).

La forma más acertada de materializar la reinención de la escuela es a través de los planes de mejora. El Ministerio de Educación Nacional define un Plan de Mejora de Calidad como:

el conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa define y pone en marcha en períodos de tiempo definidos, para que todos los aspectos de la gestión de la institución educativa se integren en torno de propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión académica (MEN, 2004, pág. 8).

La mejora de la escuela, para Isabel Cantón (2004), es “un proceso de cambio sistemático, planificado y continuo, en el que el centro docente modifica tanto sus procesos de enseñanza y aprendizaje como su organización y cultura, con el fin último de alcanzar metas educativas más elevadas de lo ordinario (pág. 48).

Esta paridad de conceptos converge en la “mejora expresada en términos de calidad” como fin del plan de mejora, tal como afirma Cantón (2004) “el fin más legítimo de los planes de mejora es la mejora de los mismo” (pág. 43). Para Cantón este cambio permea los procesos de enseñanza y aprendizaje, organización y cultura; para el MEN, el cambio debe verse reflejado en las cuatro áreas de gestión institucional (directiva, académica, administrativa y financiera, y de la comunidad).

Hablar de cambio en el contexto educativo o institucional es, entonces, hablar de calidad. Para el Ministerio de Educación Nacional la calidad educativa es entendida en términos de logro de objetivos por parte de los estudiantes que les permitan saber y saber desempeñarse en forma competente; de oportunidades de aprendizaje ofertadas, en forma activa y cooperativa, por parte de la escuela (MEN, 2004, pág. 5).



El concepto del MEN estaría de acuerdo con lo que expone la Junta de Castilla y León (2001 citada en Cantón, 2014), al referirse al Plan de Mejora como una manifestación de lo que se considera “procesos de calidad” en educación y al establecer que:

un plan de mejora es un instrumento para aprender como organización; una herramienta para mejorar la gestión educativa; un medio para elevar la calidad de los centros educativos. Como consecuencia se gestiona un proceso de autoevaluación que facilita la detección de puntos fuertes y débiles del centro y su posterior concreción en áreas de mejora (Cantón, 2004, págs. 68-69).

Resulta valido hacer una mención al surgimiento del concepto del plan de mejora y todo lo que ello implica a fin de consolidar su viabilidad en el marco del presente proyecto en términos de sugerencias con la expectativa de que sean tomadas en cuenta desde las instancias directivas de la IE en cuestión. Esto justificaría los esfuerzos realizados en la búsqueda de aspectos susceptibles de mejora.

El movimiento de mejora de la escuela se inicia según Hopkins y Lagervej (1997), citado por Cantón (2004), en los años 60, en donde el foco de la mejora estaba centrado en el uso de materiales didácticos, relevando el papel docente a un segundo plano. En la década siguiente, dice Cantón (2004) que:

se documentó el fracaso del movimiento anterior para influir y mejorar la práctica. A mediados de los años 80, y todavía en marcha, se entra en el periodo de éxito. Se publicaron los primeros estudios de eficacia escolar y se establecieron los criterios consensuados de las escuelas eficaces (pág. 62).

Es clave resaltar, según Cantón (2004) que la implementación de modelos de mejora ha estado a cargo de docentes, directivos, etc., cuyo propósito ha sido el de cambiar la realidad existente

más que estudiarla. Sobresale además, la intención de mejora de los centros docentes; es decir, la mejora centrada más en el “cómo” mejorar y cambiar los centros (pág. 63).

Es importante destacar, tal como lo afirma Cantón (2004) que no existe una fundamentación teórica rigurosa del movimiento de mejora; sin embargo, no ha sido impedimento para que las administraciones públicas vengan incursionando en Planes Anuales de mejora desde 1996.

El Ministerio de Educación Nacional, a través de sus políticas para el mejoramiento de la gestión escolar, viene adelantando esta tarea desde un poco antes del año 2004, en el que inició un pilotaje con instituciones diversas y variadas en contexto, de donde surgió como resultado del estudio la Guía No. 5 Planes de Mejoramiento ¿Y ahora cómo mejoramos? que tenía, en su momento, el propósito de orientar a las instituciones educativas acerca del cómo (con pasos y ejemplos) estaban incursionando las escuelas pioneras en los procesos de mejoramiento. Posteriormente emitió para las escuelas oficiales la Guía No. 34 para el Mejoramiento Institucional de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento. La pretensión de esta guía es articular el plan de mejoramiento a la autoevaluación institucional, permitiendo establecer los avances con respecto a las metas propuestas, resultados útiles para la toma de decisiones y ajustes pertinentes (MEN, 2016).

No existe una forma única de realizar un plan de mejoramiento. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional, en la guía N° 34, establece que el plan de mejoramiento contiene objetivos, metas, resultados esperados, actividades que se realizarán y sus responsables, así como el cronograma, los recursos necesarios para llevarlo a cabo y los indicadores para hacer seguimiento a su ejecución. El plan debe mantener una estrecha relación con el PEI, puesto que contribuye a su consolidación (MEN, 2008, pág. 52).

Cantón (2004) sintetiza el contenido del plan de mejoramiento en las siguientes fases: diagnóstico y elaboración del plan de mejora, elección y priorización de las áreas de mejora, y diseño del plan de mejora.

En la fase diagnóstica Cantón (2004), expresa la importancia de saber cómo se está actuando y reconocer fortalezas y debilidades de lo que se hace. Para el presente estudio, la fase diagnóstica se inició con la aplicación de técnicas de recolección de datos las cuales permitieron posteriormente el análisis sistemático y riguroso a través del modelo CIPR.

La segunda fase propuesta por Cantón, es la elección y priorización de las áreas de mejora, para el caso del presente trabajo, el grupo investigador, basado en el análisis realizado en la triangulación de los resultados, producto de la aplicación del modelo CIPR, y con el aval que el mismo modelo le confiere, toma la decisión de seleccionar como áreas de mejora prioritarias, las arrojadas por la evaluación de las categorías de Contexto e Insumo.

La fase de diseño del Plan de Mejora, como tercer pasó a seguir, continuando con la teoría de Cantón (2004), propone diseñar “estrategias de intervención que lleguen a corregir los fallos detectados. Esta fase tiene que contener los siguientes apartados: a.) Objetivos, b.) Procedimientos, c) Responsables, d.) Recursos y apoyo. e.) Temporalización y f.) Evaluación” (págs. 104-106).

Para el presente estudio se utilizó un diseño de Plan de Mejoramiento, propuesto por un cuerpo de investigadores expertos de la Universidad que orienta esta investigación, que está alineado con la estructura planteada por Cantón (2004). Como ya se había expresado en la metodología, existen limitaciones que no permiten una intervención a la IE por parte del grupo investigador; por tal razón, aunque se ha tomado la propuesta de Cantón, para el presente estudio, se llegara hasta el diseño del Plan de Mejoramiento, el cual se presenta como una Propuesta para que la misma IE, tome la decisión de implementarlo.

Como resultado del proceso de evaluación llevado a cabo en el presente estudio, tal como se ha especificado desde cada una de las categorías del modelo CIPR y con base en toda la información recogida con los instrumentos utilizados, se logró, como parte de las conclusiones de este estudio, el siguiente Plan de Mejora sugerido, que contempla las áreas de mejora identificadas en dicho proceso de evaluación, y que se tomaron como ejes centrales de la siguiente propuesta. Se espera sea tenido en cuenta, como respuesta a la dedicación y esfuerzo por aportar un grano de arena en ampliar los horizontes de la IE en estudio, en materia de formación de juventudes que contribuya no solamente al desarrollo de la región, sino a su propio desarrollo personal.

Una vez realizado el diagnóstico, mediante un proceso de evaluación curricular realizado por el grupo investigador, que en palabras de Cantón (2004) facilita la detección de puntos fuertes y débiles del centro y su posterior concreción en áreas de mejorar (págs. 68-69), se sintetiza, en la siguiente Tabla algunos aspectos álgidos de los hallazgos y el marco teórico y legal que servirán de base para definir los objetivos del plan de mejora.

**Tabla N°3. Preliminares para la definición de objetivos del Plan de Mejora**

Hallazgos	Marco teórico y legal	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>El horizonte institucional de la IE objeto de estudio tiene una misión y visión documentada en el PEI y en el manual de convivencia. Es una misión y visión general, que puede aplicarse a cualquier institución educativa. La Misión y la Visión deben indicar de manera clara y concreta el valor agregado que brinda la IE, que la diferencia de las demás, y que le sirve de referencia para que todos los docentes actúen en función de ella.</li> <li>El Horizonte Institucional contempla como necesidades del contexto, un conjunto de problemas socioculturales, como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El Plan Decenal de Educación 2006–2016, en el Capítulo I Fines y Calidad de la educación en el siglo XXI (globalización y autonomía) da a conocer el tipo de ciudadano que se necesita formar, en coherencia con la Ley 115 de 1994, dice que: el estudiante es un ciudadano en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, étnica y ambiental, que vive en paz y armonía con sus semejantes y la naturaleza, con capacidad para acceder al conocimiento científico, técnico, cultural y artístico y es competente en su desempeño personal social y laboral (Ministerio de Educación Nacional, 2006a, pág. 20).</li> <li>La Ley 115 de 1994, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, en su artículo 5°, Título 1, establece entre los Fines en los</li> </ul>	<p>Diseñar una Propuesta de modelo pedagógico institucional que responda a las necesidades del contexto</p>

<p>son: embarazos a temprana edad, familias disfuncionales, etc.; en reemplazo de las necesidades de los estudiantes y de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde esta perspectiva, la misión y la visión se pensaron en base a la problemática de la comunidad y no desde sus necesidades y la de los estudiantes como miembros útiles de esta.</li> <li>• Evidencia de esto es el reclamo, por parte de los estudiantes, que participaron en el grupo focal estudiantes, los cuales piden ser preparados para la construcción autónoma de su proyecto de vida y para vida adulta; mientras que los docentes expresan que la mayor necesidad de los estudiantes es su formación en valores;</li> <li>• El Rector de la IE reafirma lo que se evidencio en el grupo focal docentes, cuando en entrevista respondió que “Hay falta de coherencia entre el modelo pedagógico y las necesidades de los estudiantes” (Entrevista al rector, 2015).</li> <li>• El Plan de Desarrollo del Municipio de Luruaco menciona que los índices de desempleo y pobreza del municipio son altos, no están en niveles aceptables, razón por la cual el nivel de ingresos económicos en muchos hogares del municipio, es mínimo o nulo. Afirma que lo anterior es una amenaza a la dignidad y tranquilidad de sus habitantes que genera desajustes familiares.</li> <li>• <b>Este mismo Plan de desarrollo se menciona que:</b> El Municipio de Luruaco tiene una extensión de 247 Km2, en su jurisdicción se encuentra la laguna de Luruaco y parte del embalse el Guájaro, la ciénaga de San Juan de Tocagua y numerosos arroyos; se encuentra localizado dentro de las coordenadas geográficas 10°, 37', 0" de latitud Norte y</li> </ul>	<p>que se desarrollara la educación para los colombianos:</p> <p>El pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica (...) con el sentido de respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional (...) en adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos (...) el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones; la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo...; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (...) la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social; la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes (Ley 115, 1994, págs. 1-2).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La ley 115 de educación en su artículo 73 dice que “El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país” (Ley 115, 1994, pág. 16).</li> <li>• El currículo no se puede descontextualizar de sus entornos culturales reales pues al hacerlo, como lo menciona Giovanni Iafrancesco (2003) se “retardaran los cambios educacionales y darán continuidad a modelos tradicionales y a paradigmas ya superados en otras áreas del conocimiento” (pág. 39)</li> </ul>	
--	---	--

<p>75°, 9', 0" de longitud Oeste, ubicado en la zona Este del Departamento de Atlántico, limita al Norte con el Municipio de Piojo, al Sur con el Municipio de Repelón, al Este con el Municipio de Sabanalarga y al Oeste con el Departamento de Bolívar. Este Municipio como atracción turística cuenta con la laguna que lleva su nombre. En su área abundan los caños y ciénagas, que prestan un gran servicio tanto a la ganadería como a la agricultura y dan base a una gran actividad pesquera. Tiene cinco corregimientos: Santa cruz, Arroyo de Piedra, Palmar de Candelaria, Péndales y San Juan de Tocagua. De igual forma cuenta con cuatro veredas: Socavón, Barrigón, La Puntica y Los Límites (Alcaldía Municipal de Luruaco, 2012, pág. 25). Cabe anotar que la población del municipio de Luruaco, en su mayoría son afrodescendientes, así lo indica el Plan de Desarrollo 2012-2015, cuando cita al DANE, diciendo: De acuerdo a los datos suministrados por el Censo de 2005 sobre población étnica, en Luruaco el 84.5% de su población se autorreconoce como negro(a), mulato(a), afrocolombiano, el 0.05% como indígena y 0.03% de sus habitantes como raizal de San Andrés y Providencia</p> <p>En base a lo anterior, se enfatiza en la resignificación del horizonte institucional de acuerdo a las necesidades del contexto y al énfasis institucional, de tal manera que la propuesta de Modelo Pedagógico Institucional responda a las necesidades del contexto.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>La toma de decisiones para la mejora del currículo motivo al grupo investigador a considerar pertinente sugerir ajustes al modelo pedagógico, ya que no se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Piaget sostenía que “el aprendizaje no es una transmisión y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo, que se construye constantemente, a través de la experiencia que la persona tiene con la información que recibe” (González Álvarez, 2012,</li> </ul>	<p>Diseñar una Propuesta de modelo pedagógico institucional</p>

<p>evidencio claridad y coherencia en “las relaciones que predominan en el acto de enseñar” (Florez Ochoa, 2000b, pág. 32) que permiten orientar las prácticas educativas de aula y materializar los fines educativos nacionales; es decir, es necesario la definición de las características del proceso de formación, la cualificación de las interacciones entre educando y educador, y la descripción y prescripción de métodos y técnicas de enseñanza, las cuales harán posible la formación del individuo que desea esta sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anteriormente se había mencionado que el Horizonte Institucional de la IE objeto de estudio, no tiene en cuenta las necesidades del contexto, ni de los estudiantes, no hay claridad en cuanto a la concepción de ciudadano y ciudadana que se pretende formar, además, al confirmarse, por parte del Rector de la IE la incoherencia entre el modelo pedagógico y las necesidades de los estudiantes, se puede determinar que, en base a lo anterior y a los hallazgos, la propuesta de modelo pedagógico institucional de la IE no se ajusta al tipo de hombre que se desea formar. Esto último contradice el primer criterio de elegibilidad de Flórez Ochoa (2005) en cuanto al “Concepto de ser humano que se pretende formar” (pág. 175).</li> <li>• El MPC de la IE no existen principios que orienten la selección de contenidos. Así mismo no hay presencia de lineamientos claros sobre estrategias pedagógicas coherentes con el modelo constructivista, y las que están consignadas en él, muestran confusiones conceptuales desde la teoría de la didáctica del modelo, al hacer una mezcla de estrategia con actividades; mucho menos hay evidencia de políticas y</li> </ul>	<p>pág. 12).</p> <p><b>Competencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el maestro analiza los Estándares Básicos de Competencia podrá observar que la fase de la equilibración piagetiana es evidente en el hecho de que éstos están organizados de manera secuencial (coherencia vertical) por grupos de grados en donde los estándares de un grado involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 2006b).</li> <li>• González Álvarez (2012) mencionando a Bruner dice que éste considera que para construir nuevos aprendizajes se debe pasar por un proceso de tres sistemas: lo práctico, lo icónico y lo simbólico (págs. 17-18). Al referirse a lo práctico y lo icónico se nota su cercanía inicial hacia los planteamientos de Piaget y luego se aleja para acercarse a Vigotsky y centrarse en lo simbólico, es decir en la capacidad de expresión del conocimiento construido.</li> <li>• Se necesita relacionar lo que se sabe con lo que se está aprendiendo y que además tenga sentido, para el estudiante, con relación a este último, David Ausubel (2011) dice: el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra (pág. 4).</li> </ul> <p>La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsensores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva (Ausubel, 2011, pág. 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tal como lo afirma Claxton (1995): Si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo. No serán de mucha ayuda si intervienen a destiempo o de modo inapropiado</li> </ul>	<p>que sea coherente con la teoría pedagógica constructivista</p>
--	---	---

<p>mecanismos para promover el desarrollo de competencias básicas y específicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los participantes del grupo focal Docentes no pudieron enunciar ninguno de los principios básicos del MPC, ellos mismos reconocieron de viva voz que sus prácticas estaban más orientadas hacia el modelo tradicional. También aquí el rector unió su voz al aceptar las falencias en la aplicación del MPC. Lo cual implica el desconocimiento conceptual, que sobre el MPC, tienen los docentes de la IE, además, al orientar sus prácticas hacia el modelo tradicional, la relación educando-educador, es vertical, en oposición a la relación horizontal que orienta al MPC. En este párrafo vemos las inconsistencias de las interacciones que predominan en el acto de enseñar, en cuanto al tipo de experiencias y contenidos que se privilegian, regulación de la interacción educando-educador y métodos y técnicas que predominan, correspondientes, en su orden, a los criterios de elegibilidad del modelo pedagógico, 3, 4 y 5 respectivamente, propuestos por Rafael Flórez Ochoa.</li> <li>• Estos hallazgos resultan reveladores para el proceso de investigación que aquí se adelanta pues la mirada escrutadora penetra puntos álgidos que inevitablemente convidan inicialmente a una reflexión organizada que se proponga como objetivos un cambio que le dé un nuevo aire a todas las acciones formativas de la IE en estudio</li> <li>• La toma de decisiones para la mejora del currículo motivó al grupo investigador a considerar pertinente sugerir ajustes conceptuales al modelo pedagógico, una vez que no se evidencia claridad y coherencia</li> </ul>	<p>para el alumno, ya que le desconcertarán, minarán su confianza, le distraerán de lo que esté haciendo y le impedirán desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje (pág. 3).</p> <p>Jean Piaget, Vigostky, Bruner y Ausubel no propusieron modelos pedagógicos, lo que está sobre el terreno es el engranaje de la complejidad que reviste el acto de aprender considerando todas sus vertientes y sobre las que estos pensadores se dedicaron a arrojar luces para iluminar caminos posibles desde una postura razonada, veraz y sobre todo con el carácter de autenticidad que debe revestir toda acción educadora. Pensar los individuos, su contexto, su historia, su tradición, su cultura, sus necesidades de formación que apunten a su vez a satisfacer las necesidades de una vida mejor en el mejor de los sentidos, como se dijo líneas arriba. Esta es la razón de traer a colación a estos pensadores para revisar el camino pedagógico de la IE en cuestión de tal manera que se puedan sugerir alternativas de mejoramiento fundadas en realidades y sentires alcanzables y logrables.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la Pedagogía es el conjunto de los principios que presiden a la educación, y de las reglas o medios de aplicarlos en la práctica: es a su vez la ciencia y el arte de la educación (de Alcántara García, 1999, pág. 23).</li> <li>• El hablar de educación remite al concepto de pedagogía, porque de acuerdo con Pedro De Alcántara García (1999), aquella “...consiste en el desenvolvimiento de nuestra naturaleza para que alcance la perfección de que sea susceptible” (Pág. preliminares, párrafo 3), y ese desenvolvimiento es posible en la medida en que se da un encuentro social entre un “alguien” que en el recorrido de su existencia ha transitado por espacios construidos y en construcción, de los cuales él ha sido agente y producto, con otro “alguien” que inicia su recorrido, pero no para que simplemente repita o imite el del otro sino para que desde un proceso de deconstrucción, construya y reconstruya el propio, y de esta manera se garantice el progreso y desarrollo del entorno social. Es decir, un encuentro donde se establece un compromiso de guía, soporte y orientación que necesariamente ubica a los actores en el terreno de la pedagogía.</li> <li>• El grupo investigador ha tomado como referente, la definición de Modelo Pedagógico, de Rafael Flórez Ochoa (2000), el cual lo considera como “la</li> </ul>	
---	---	--



<p>en “las relaciones que predominan en el acto de enseñar” (Flórez Ochoa, 2000, pág. 32) que permiten orientar las prácticas educativas de aula y materializar los fines educativos nacionales; es decir, es necesario la definición de las características del proceso de formación, la cualificación de las interacciones entre educando y educador, y la descripción y prescripción de métodos y técnicas de enseñanza, las cuales harán posible la formación del individuo que desea esta sociedad.</p>	<p>representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar” (pág. 32). Según este autor, un modelo pedagógico debe reflejar como criterios de elegibilidad, los siguientes: el concepto de ser humano que se pretende formar; la dinámica particular del proceso de formación de ese ser humano que a su vez permitirá definir el tipo de experiencias educativas que se privilegiarán en el proceso educativo; el tipo de regulaciones para cualificar las interacciones entre el estudiante y el profesor apuntando hacia el logro de metas de formación para poder describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza como modelos de acción eficaces (pág. 33).</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el aula de clases se debe materializar la relación entre la realidad escolar y la realidad de la vida de los estudiantes para romper con la brecha entre lo que se enseña y aprende y lo que la sociedad demanda para que ellos sean competentes en la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.</li> <li>• A pesar de que el énfasis que ofrece la institución no es funcional y que los padres son conscientes de lo que adolece la formación técnica agropecuaria en el contexto en estudio, ellos insisten en ese tipo de formación <b>como solución al futuro de sus hijos.</b></li> <li>• Según el Plan de Desarrollo Municipal de Luruaco 2012 – 20015, en la búsqueda por cohesionar las necesidades de la población y lograr el cambio que la sociedad Luruquera exige, se realizaron mesas de trabajo, donde algunos de los participantes dijeron: Quiero un Municipio socialmente viable; un Municipio que repiense su vocación económica y social, potencializando nuestro gran tesoro hídrico y turístico: La laguna de Luruaco, articulado con la producción y comercialización de la arepa e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según la ley 115 de 1994, en su Título 1, Artículo 1, “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (pág. 1).</li> <li>• La Ley 115 General de Educación establece como necesidades básicas de formación para todo ciudadano colombiano: El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida (económica, política, administrativa y) cultural de la Nación; en adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país; la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social; la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes (págs. 1-2)</li> <li>• González Álvarez (2012) refiriéndose a Vygotsky y Piaget dice que ellos: coinciden en la forma de explicar la organización</li> </ul>	<p>Diseñar una Propuesta de modelo pedagógico institucional que contenga una perspectiva socio-histórica que dinamice la interacción con la comunidad</p>

<p>huevo componentes esenciales e insolubles como fuentes generadoras de nuestro desarrollo; nutrido de un sentido de responsabilidad social (pág. 15).</p> <p>Con el Plan de Desarrollo municipal de Luruaco 2012-2015 se pretende poner en funcionamiento una política pública, con sentido social, (...) sin perder de vista la imperiosa necesidad de consolidar una base social económica productiva y articulada al conocimiento, la conciencia y la tecnología (pág. 15).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>de pensamiento para la adquisición de nuevos aprendizajes, sin embargo Vygotsky le agrega un elemento muy importante y es la necesidad de una mediación para que se logren modificar las estructuras mentales, así como la interacción social (pág. 13).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gómez &amp; Mejía (1992) señala que “Para Vygotsky, en la línea de Marx y Engels, el cambio en el desarrollo del individuo está fundamentado en la sociedad y en la cultura” (pág. 5).</li> <li>• Moreira (Moreira M. A., 1994) se refiere al pensamiento de Vygotsky de la siguiente manera: “...el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre...el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales. En este proceso, toda relación/función aparece dos veces, primero a nivel social y después en un nivel individual, primero entre personas (interpersonal, interpsicológico) y después en el interior del sujeto (intrapersonal, intrapsicológico)” (págs. 7-8).</li> <li>• Dice Freire (2004 citado en Estrada, 2005) “no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin capacidad de intervenir en la realidad, sin capacidad de ser hacedores de la historia siendo, a su vez, hechos por la historia” (pág. 160).</li> </ul>	
--	---	--

Una vez contractados los puntos álgidos de los hallazgos con la teoría curricular y con el marco legal vigente, se determinó como objetivo general para el Plan de Mejora, el siguiente:

Diseñar una Propuesta de modelo pedagógico institucional que responda a las necesidades del contexto y sea coherente con la teoría pedagógica constructivista, con una perspectiva socio-histórica que dinamice la interacción con la comunidad, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y aportar a la transformación social del municipio. Este objetivo será el que definirá cuales metas se van a alcanzar, cuales son los resultados que se esperan con la implementación del plan de mejora y continuando con esta tercer fase, según la teoría de Cantón (2004), el diseño de “estrategias de intervención que lleguen a corregir los fallos detectados, que contenga “los

siguientes apartados: a.) Objetivos, b.)Procedimientos, c) Responsables, d.) Recursos y apoyo. e.) Temporalización y f.) Evaluación” (págs. 104-106).

Como resultado del proceso de evaluación llevado a cabo en el presente estudio, tal como se ha especificado desde cada una de las categorías del modelo CIPR y con base en toda la información recogida con los instrumentos utilizados, se logró, como parte de las conclusiones de este estudio, el siguiente Plan de Mejora sugerido, que contempla las debilidades identificadas en dicho proceso de evaluación, y que se tomaron como ejes centrales de la siguiente propuesta. Se espera sea tenido en cuenta, como respuesta a la dedicación y esfuerzo por aportar un grano de arena en ampliar los horizontes de la IE en estudio, en materia de formación de juventudes que contribuya no solamente al desarrollo de la región, sino a su propio desarrollo personal.

### DISEÑO DE PLAN DE MEJORAMIENTO

<b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b> Propuesta para el rediseño del modelo pedagógico de la I.E. objeto de estudio, alineada con las necesidades del contexto y la teoría pedagógica constructivista, con una perspectiva social que dinamice la interacción con la comunidad.  Fundamentos, criterios y principios	
<b>OBJETIVOS</b>	Diseñar una Propuesta de modelo pedagógico institucional que responda a las necesidades del contexto y sea coherente con la teoría pedagógica constructivista, con una perspectiva socio-histórica que dinamice la interacción con la comunidad, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y aportar a la transformación social del municipio.
<b>METAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resignificación del horizonte institucional de acuerdo a las necesidades del contexto y al énfasis institucional</li> <li>2. En el mes de (Tiempo a criterio de la I.E.) el 100% de los docentes y directivos docentes habrá realizado consulta bibliográfica especializada, para empoderarse de los fundamentos, criterios y principios del modelo pedagógico constructivista y su carácter socio-histórico.</li> <li>3. En el mes de (Tiempo a criterio de la I.E.) el 80% de los docentes y directivos de la institución habrán participado en un proceso de formación docente sobre modelo pedagógico constructivista, con una perspectiva socio-histórica, para la adquisición y comprensión de sus fundamentos, criterios y principios ligados a la práctica de aula.</li> <li>4. En el mes de (Tiempo a criterio de la I.E.) del año de los docentes y directivos docentes habrán resignificado el modelo pedagógico institucional, dándole una perspectiva socio-histórica, que dinamice la interacción con la comunidad y mejore los procesos de enseñanza aprendizaje.</li> <li>5. En el mes de (Tiempo a criterio de la I.E.) los docentes habrán elaborado una guía didáctica, como estrategia, para la aplicación del modelo pedagógico en el aula.</li> </ol>
<b>RESULTADOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Horizonte institucional resignificado de acuerdo a las necesidades del contexto y al énfasis institucional</li> <li>2. el 100% de los docentes y directivos docentes han realizado consulta bibliográfica especializada y se han empoderado de los principios básicos del modelo pedagógico constructivista y de su carácter socio-histórico.</li> <li>3. El 80% de los docentes y directivos docentes de la I.E. objeto de estudio participo de la formación teórico-práctica sobre modelo pedagógico constructivista, con una perspectiva socio-histórica.</li> <li>4. Propuesta de modelo pedagógico de la I.E. objeto de estudio, alineada con las necesidades del contexto, con la teoría pedagógica constructivista y con un enfoque socio-histórico que dinamice la interacción con la comunidad y los procesos de enseñanza aprendizaje, para cualificar la práctica docente.</li> <li>5. Guía didáctica elaborada por los docentes de la I.E. objeto de estudio, como estrategia, para la aplicación del</li> </ol>

	modelo pedagógico en el aula.						
COMPONENTES	INDICADORES		ACTIVIDAD	PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES
	Enunciado	Tipo					
<b>Teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>100% de los docentes, (%) de estudiantes, (%) de padres de familia y sector productivo, participan en la resignificación del horizonte institucional de acuerdo a las necesidades del contexto y al énfasis institucional</li> </ul>	<b>Insumo</b>	Mesas de trabajo para la discusión compartida sobre el horizonte institucional	1	Tiempo a criterio de la I.E.	Estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes y grupos del sector productivo	Docentes y directivos docentes
<b>Teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>100% de los docentes</li> </ul>	<b>proceso</b>	Mesas de análisis y discusión	1	Tiempo a criterio de la I.E.	Docentes	Docentes y directivos

	participan , en grupos de trabajo, en las revisiones bibliográficas sobre modelo pedagógico o constructivista y su carácter socio-histórico.		para enriquecer teóricamente el modelo pedagógico.				docentes
<b>Formación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El 80% de los docentes y directivos participan en procesos de cualificación sobre el modelo pedagógico o constructivista, con una</li> </ul>	<b>Proceso</b>	Seminario de cualificación docente	<b>1</b>	Tiempo a criterio de la I.E.	Docentes	Docentes y directivos docentes

	perspectiva social, para la adquisición de fundamentación teórica ligada a la práctica de aula						
<b>Planeación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propuesta de modelo pedagógico o constructivista resignificado a la luz de la teoría pedagógica y bajo una perspectiva histórica social</li> </ul>	<b>Resultado</b>	Mesas de trabajo para la elaboración de la propuesta	<b>1</b>	Tiempo a criterio de la I.E.	Docentes	Docentes y directivos docentes

<b>Didáctico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El 100% de los docentes participan en la construcción y elaboración de la guía didáctica como insumo para la aplicación del modelo pedagógico o constructivista, con carácter socio-histórico, en la I.E.</li> </ul>	<b>Resultado</b>	Mesas de trabajo para elaboración de guía didáctica	<b>2</b>	Tiempo a criterio de la I.E.	Docentes	Docentes y directivos docentes
------------------	---	------------------	---	----------	------------------------------	----------	--------------------------------



<b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b> Propuesta para el rediseño del modelo pedagógico de la I.E. objeto de estudio, alineada con las necesidades del contexto y la teoría pedagógica constructivista, con una perspectiva social que dinamice la interacción con la comunidad.	
<b>OBJETIVOS</b>	Diseñar una Propuesta de modelo pedagógico institucional que responda a las necesidades del contexto y sea coherente con la teoría pedagógica constructivista, con una perspectiva socio-histórica que dinamice la interacción con la comunidad, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y aportar a la transformación social del municipio.
<b>METAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resignificación del horizonte institucional de acuerdo a las necesidades del contexto y al énfasis institucional</li> <li>2. A comienzo del mes de agosto el 100% de los docentes y directivos docentes habrá realizado consulta bibliográfica especializada, para empoderarse de los principios básicos del modelo pedagógico constructivista y su carácter socio-histórico.</li> <li>3. A finales del mes septiembre de 2017 el 80% de los docentes y directivos de la institución habrán participado en un proceso de formación docente sobre modelo pedagógico constructivista, con una perspectiva socio-histórica, para la adquisición y comprensión de sus fundamentos teóricos ligados a la práctica de aula.</li> <li>4. A finales del mes septiembre de 2017 los docentes y directivos docentes habrán resignificado el modelo pedagógico institucional, dándole una perspectiva socio-histórica, que dinamice la interacción con la comunidad y mejore los procesos de enseñanza aprendizaje.</li> <li>5. A finales del mes de octubre los docentes habrán elaborado una guía didáctica, como estrategia, para la aplicación del modelo pedagógico en el aula.</li> </ol>
<b>RESULTADOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Horizonte institucional resignificado de acuerdo a las necesidades del contexto y al énfasis institucional</li> <li>7. el 100% de los docentes y directivos docentes han realizado consulta bibliográfica especializada y se han empoderado de los principios básicos del modelo pedagógico constructivista y de su carácter socio-histórico.</li> <li>8. El 80% de los docentes y directivos docentes de la I.E. objeto de estudio participo de la formación teórico-práctica sobre modelo pedagógico constructivista, con una perspectiva socio-histórica.</li> <li>9. Propuesta de modelo pedagógico de la I.E. objeto de estudio, alineada con las necesidades del contexto, con la teoría pedagógica constructivista y con un enfoque socio-histórico que dinamice la interacción con la comunidad y los procesos de enseñanza aprendizaje, para cualificar la práctica docente.</li> <li>10. Guía didáctica elaborada por los docentes de la I.E. objeto de estudio, como estrategia, para la aplicación del modelo pedagógico en el aula.</li> </ol>

COMPONENTES	INDICADORES		MEDIOS DE VERIFICACIÓN	FACTORES EXTERNOS		RESPONSABLES	FRECUENCIA DE RECOLECCIÓN
	Enunciado	Tipo		Riesgo	Éxito		
<b>Teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>100% de los docentes, (%) de estudiantes, (%) de padres de familia y sector productivo, consolidan la resignificación del horizonte institucional de acuerdo a las necesidades del contexto y al énfasis institucional</li> </ul>	<b>Insumo</b>	Actas de acuerdos de reuniones, mesas de trabajo y horizonte institucional resignificado y adjunto al PEI	Poca asistencia de los diferentes agentes involucrados en el proceso	Masiva asistencia de los diferentes agentes involucrados en el proceso	Docentes y directivos docentes	Tiempo a criterio de la I.E.
<b>Teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>100% de los</li> </ul>	<b>proceso</b>	100% de los docentes presentan	Poca consulta	masiva consulta	Docentes y directivos docentes	Tiempo a criterio de la I.E.

	docentes participan, en grupos de trabajo, en las revisiones bibliográficas sobre modelo pedagógico constructivista y su carácter socio-histórico.		síntesis, informe o ensayo argumentativo sobre modelo pedagógico constructivista y su mirada socio-histórica	bibliográfica manifestada en la escasa entrega de síntesis, informes o ensayos	bibliográfica manifestada en la entrega oportuna de síntesis, informes o ensayos		
<b>Formación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El 80% de los docentes y directivos participan en procesos de cualificación sobre el modelo pedagógico constructivista, con una perspectiva social, para la adquisición de</li> </ul>	<b>Proceso</b>	80% de los docentes y directivos docentes formados en teoría y práctica, en el modelo pedagógico constructivista, con una perspectiva socio-histórica	<b>Poca asistencia</b>	Asistencia masiva a la formación docente	Docentes y directivos docentes	Tiempo a criterio de la I.E.

	fundamentación teórica ligada a la práctica de aula						
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propuesta de modelo pedagógico constructivista resignificado a la luz de la teoría pedagógica y bajo una perspectiva histórico social</li> </ul>	<b>Resultado</b>	Modelo pedagógico constructivista con carácter socio-histórico, alineado con la teoría pedagógica, inserto en el PEI	<b>Falta de consenso</b>	Consenso en la resignificación del modelo pedagógico institucional	Docentes y directivos docentes	Tiempo a criterio de la I.E.
<b>Didáctico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El 100% de los docentes participan en la construcción y elaboración de la guía didáctica como insumo para la aplicación del modelo</li> </ul>	<b>Resultado</b>	Guía didáctica elaborada	Falta de consenso	Aceptación de la guía didáctica	Docentes y directivos docentes	Tiempo a criterio de la I.E.

	pedagógico constructivista, con carácter socio- histórico, en la I.E.						
--	--	--	--	--	--	--	--

<b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b> Propuesta para el rediseño del modelo pedagógico de la I.E. objeto de estudio, alineada con las necesidades del contexto y la teoría pedagógica constructivista, con una perspectiva social que dinamice la interacción con la comunidad.	
<b>OBJETIVOS</b>	Diseñar una Propuesta de modelo pedagógico institucional que responda a las necesidades del contexto y sea coherente con la teoría pedagógica constructivista, con una perspectiva socio-histórica que dinamice la interacción con la comunidad, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y aportar a la transformación social del municipio.
<b>METAS RESULTADOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resignificación del horizonte institucional de acuerdo a las necesidades del contexto y al énfasis institucional</li> <li>2. (Tiempo a criterio de la I.E) el 100% de los docentes y directivos docentes habrá realizado consulta bibliográfica especializada, para empoderarse de los principios básicos del modelo pedagógico constructivista y su carácter socio-histórico.</li> <li>3. (Tiempo a criterio de la I.E) el 80% de los docentes y directivos de la institución habrán participado en un proceso de formación docente sobre modelo pedagógico constructivista, con una perspectiva socio-histórica, para la adquisición y comprensión de sus fundamentos teóricos ligados a la práctica de aula.</li> <li>4. (Tiempo a criterio de la I.E) los docentes y directivos docentes habrán resignificado el modelo pedagógico institucional, dándole una perspectiva socio-histórica, que dinamice la interacción con la comunidad y mejore los procesos de enseñanza aprendizaje.</li> <li>5. (Tiempo a criterio de la I.E) los docentes habrán elaborado una guía didáctica, como estrategia, para la aplicación del modelo pedagógico en el aula.</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Horizonte institucional resignificado de acuerdo a las necesidades del contexto y al énfasis institucional</li> <li>2. el 100% de los docentes y directivos docentes han realizado consulta bibliográfica especializada y se han empoderado de los principios básicos del modelo pedagógico constructivista y de su carácter socio-histórico.</li> <li>3. El 80% de los docentes y directivos docentes de la I.E. objeto de estudio participo de la formación teórico-práctica sobre modelo pedagógico constructivista, con una perspectiva socio-histórica.</li> <li>4. Propuesta de modelo pedagógico de la I.E. objeto de estudio, alineada con las necesidades del contexto, con la teoría pedagógica constructivista y con un enfoque socio-histórico que dinamice la interacción con la comunidad y los procesos de enseñanza aprendizaje, para cualificar la práctica docente.</li> </ol> <p>Guía didáctica elaborada por los docentes de la I.E. objeto de estudio, como estrategia, para la aplicación del modelo pedagógico en el aula.</p>
<b>OBJETIVOS</b>	Diseñar una Propuesta de modelo pedagógico institucional que responda a las necesidades del contexto y sea coherente con la teoría pedagógica constructivista, con una perspectiva socio-histórica que dinamice la interacción con la comunidad, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y aportar a la transformación social del municipio.



<b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b>	
Propuesta para el rediseño del modelo pedagógico de la I.E. objeto de estudio, alineada con las necesidades del contexto y la teoría pedagógica constructivista, con una perspectiva social que dinamice la interacción con la comunidad.	
<b>OBJETIVOS</b>	Diseñar una Propuesta de modelo pedagógico institucional que responda a las necesidades del contexto y sea coherente con la teoría pedagógica constructivista, con una perspectiva socio-histórica que dinamice la interacción con la comunidad, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y aportar a la transformación social del municipio.
<b>METAS RESULTADOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resignificación del horizonte institucional de acuerdo a las necesidades del contexto y al énfasis institucional</li> <li>2. (Tiempo a criterio de la I.E) el 100% de los docentes y directivos docentes habrá realizado consulta bibliográfica especializada, para empoderarse de los principios básicos del modelo pedagógico constructivista y su carácter socio-histórico.</li> <li>3. (Tiempo a criterio de la I.E) el 80% de los docentes y directivos de la institución habrán participado en un proceso de formación docente sobre modelo pedagógico constructivista, con una perspectiva socio-histórica, para la adquisición y comprensión de sus fundamentos teóricos ligados a la práctica de aula.</li> <li>4. (Tiempo a criterio de la I.E) los docentes y directivos docentes habrán resignificado el modelo pedagógico institucional, dándole una perspectiva socio-histórica, que dinamice la interacción con la comunidad y mejore los procesos de enseñanza aprendizaje.</li> <li>5. (Tiempo a criterio de la I.E) los docentes habrán elaborado una guía didáctica, como estrategia, para la aplicación del modelo pedagógico en el aula.</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Horizonte institucional resignificado de acuerdo a las necesidades del contexto y al énfasis institucional</li> <li>2. el 100% de los docentes y directivos docentes han realizado consulta bibliográfica especializada y se han empoderado de los principios básicos del modelo pedagógico constructivista y de su carácter socio-histórico.</li> <li>3. El 80% de los docentes y directivos docentes de la I.E. objeto de estudio participo de la formación teórico-práctica sobre modelo pedagógico constructivista, con una perspectiva socio-histórica.</li> <li>4. Propuesta de modelo pedagógico de la I.E. objeto de estudio, alineada con las necesidades del contexto, con la teoría pedagógica constructivista y con un enfoque socio-histórico que dinamice la interacción con la comunidad y los procesos de enseñanza aprendizaje, para cualificar la práctica docente.</li> </ol> <p>Guía didáctica elaborada por los docentes de la I.E. objeto de estudio, como estrategia, para la aplicación del</p>



	modelo pedagógico en el aula.		
<b>OBJETIVOS</b>	Diseñar una Propuesta de modelo pedagógico institucional que responda a las necesidades del contexto y sea coherente con la teoría pedagógica constructivista, con una perspectiva socio-histórica que dinamice la interacción con la comunidad, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y aportar a la transformación social del municipio.		
<b>COMPONENTES</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>FUENTE DE FINANCIACIÓN</b>	<b>COSTO TOTAL</b>
<b>Teórico</b>	Mesas de trabajo para la discusión compartida sobre el horizonte institucional	<b>Presupuesto institucional</b>	
<b>Teórico</b>	Mesas de análisis y discusión para enriquecer teóricamente el modelo pedagógico.	<b>Presupuesto institucional</b>	
<b>Formación</b>	Seminario de cualificación docente	<b>Presupuesto institucional</b>	
<b>Planeación</b>	Mesas de trabajo para la elaboración de la propuesta	<b>Presupuesto institucional</b>	
<b>Didáctico</b>	Mesas de trabajo para elaboración de guía didáctica	<b>Presupuesto institucional</b>	

## CONCLUSIONES

Retomando lo que inicialmente se planteó en la justificación del estudio sobre la importancia de darle viabilidad a las evaluaciones curriculares que pudieran hacerse en las instituciones educativas, para intentar lograr que estas respondan de manera adecuada a las políticas educativas y alcanzar una calidad que atienda a las necesidades socioculturales actuales. Se puede concluir terminada la investigación, que los resultados arrojados permitieron lograr este propósito nacional al permitir obtener información valiosa en la búsqueda de alternativas para la mejora de los procesos curriculares que surgen al interior de la IE objeto de estudio.

Los hallazgos permitieron dar respuesta a la pregunta guía del estudio: ¿Cómo se expresa el modelo pedagógico de la IE declarado en su PEI para orientar las decisiones educativas, en coherencia con las necesidades y el horizonte institucional de la comunidad educativa?, todos los instrumentos utilizados arrojaron información valiosa para conocer en detalle el caso en estudio como es el MPC con énfasis en aprendizaje significativo, fue así como la sistematización que permitió el modelo CIPR utilizado, permitió cumplir los objetivos de la investigación logrando establecer la incoherencia entre el MPC planteado en el currículo diseñado con las necesidades del contexto y de los estudiantes, esto a partir de los hallazgos que dan cuenta de un modelo pedagógico con ausencia de directrices claras y de unas necesidades educacionales que no están establecidas en los documentos institucionales. Esta situación se evidencia en la insatisfacción de los estudiantes frente a la metodología de sus docentes, hallazgo que da respuesta al primer objetivo específico de la investigación. Los estudiantes consideran que sus docentes imparten clases tradicionales, donde prima la memorización de contenidos y las evaluaciones solo escritas, atribuyendo solo a esta la valoración total del periodo académico. Expresan el deseo de tener docentes más activos y dinámicos. Por su parte, los padres de familia desconocen cómo se llevan

a cabo los procesos en el interior de las aulas y comentan solo recibir información de los aprendizajes de sus hijos los días de entrega de informes, por lo que con el conocimiento que poseen se sienten satisfechos de los resultados de la institución. Estos hallazgos son evidencia de la incoherencia del MPC planteado en el PEI con el currículo enseñado por los docentes.

Frente al segundo objetivo específico se halló una misión y visión poco fundamentada y sin coherencia con el modelo pedagógico propuesto en el PEI. La misión está redactada de forma general, con muchas imprecisiones, es poco clara al no explicitar la razón de ser de la IE e indicar de manera vaga el valor agregado que brinda la institución y que le sirve de referencia para que todos los docentes actúen en función de ella y se pueda diferenciar de los otros establecimientos educativos. La visión se encuentra con proyección al año 2015; no explicita claramente las necesidades reales de los estudiantes para la sociedad; no plantea innovaciones, ni contempla avances tecnológicos. No posee sistemas de difusión, tampoco enuncia acciones para desarrollarse.

Por otra parte la investigación dio a conocer el desconocimiento de los docentes sobre el modelo pedagógico, los hallazgos encontrados en los grupos focales evidenciaron que se desconocen sus características, y por ende sus criterios de elegibilidad, que el docente reclama espacios para la reflexión, discusión e implementación del modelo pedagógico. Expresan los docentes que alaban y optan por aplicar el modelo tradicional porque según ellos es más fácil y están acomodados a dicho modelo, aunque intenten salpicarlo de constructivismo.

Todos los hallazgos permitieron establecer áreas de profundización para estructurar la propuesta de plan de mejora que se sugiere.

En el desarrollo de la investigación se dio a priorizar dos de las cuatro categorías del modelo implementado, estas fueron las categorías contexto e input (Entrada) por las siguientes razones:

1. Son esencia de acuerdo con lo que se establece desde la teoría del modelo pedagógico y desde la cual debe partir cualquier propuesta pedagógica: “los modelos pedagógicos responden básicamente al ideal de hombre que se desea formar” Flórez Ochoa (1994) citado por Benegas, M. A., & Fornasero, S. (2004 p,164) Es imposible concebir un proceso de formación sin tener claridad sobre el tipo de ser humano y de ciudadano que se quiere formar y esto debe estar unido o en consonancia con las necesidades de ese ser humano y de la sociedad en la cual está inserto así como su contexto cultural inmediato y trayectoria histórica.

2. la propuesta orientada hacia la resignificación del MP de una institución educativa resulta una empresa de enormes complejidades que resultarían difíciles de abordar en el presente estudio, por lo tanto proponer considerar incursionar en un rediseño pedagógico necesitaría fundamentalmente contar con todo el apoyo institucional, económico y logístico de parte de las autoridades educativas locales y nacionales. Por lo que se propone trabajar desde lo que en el modelo se ubican en la categoría contexto e insumo.

Para finalizar, el estudio permitió la cualificación del grupo investigador, quien desde su perfil profesional pudo evaluar y reflexionar frente al proceso curricular de la IE objeto de estudio y aportar la propuesta de plan de mejoramiento que a futuro oriente las prácticas de aula y logre materializar los fines educativos nacionales.

El trabajo permitió que el grupo centrara su interés en los procesos pedagógicos, de manera que resulta ostensible la ganancia en conocimientos en materia de fundamentación e implementación de modelos pedagógicos, pero específicamente en el constructivismo con orientación socio-histórica; de igual manera, se alcanzó mayores niveles de experticia en la

habilidad para hacer razonamientos y emitir juicios de valor en torno a la eficacia del uso de estrategias didácticas fundamentadas en un modelo pedagógico.

El gran volumen de información que fue necesario procesar en relación con el tema de evaluación curricular, amplió los horizontes conceptuales esenciales para asumir posturas críticas y creativas. Se tuvo la oportunidad de incursionar en actividades prácticas como fue el trabajo con rejillas de evaluación, la aplicación de instrumentos, el mismo proceso de triangulación, las observaciones no participantes del contexto, que indudablemente fortalecieron y afianzaron las competencias de los profesores investigadores en procesos de evaluación curricular dejándolos muy bien posicionados en cuanto a la experticia ganada para futuros proyectos en materia curricular ya sea como gestores o asesores.

## RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se proponen en este estudio parten de toda la indagación teórica realizada y del análisis de los resultados encontrados a partir de la triangulación de la información, así mismo de la experiencia adquirida por el grupo investigador a partir de la evaluación curricular realizada en la IE.

Las sugerencias se orientan en los siguientes:

- Generar un espacio de socialización integral en la IE objeto de estudio con todos los docentes y coordinadores, avalada por la máxima autoridad (Rector) y la Secretaria de Educación Departamental, con el propósito de dar a conocer los resultados finales del estudio, el plan de mejoramiento sugerido en la propuesta y revisarlo en conjunto todos los actores de la IE. Atendiendo a lo que Iafrancesco (2004), define como currículo: “la expresión de la función socializadora de la escuela... imprescindible para lo que solemos llamar practica pedagógica” (pág. 25); esto implica explicar el paso a paso de porque se sugiere cada actividad en el plan de mejora y generar compromiso a partir de la socialización.
- Decidir la viabilidad de la aplicación de ese plan de mejora con todas sus actividades, con todos los tiempos y ajustes durante el proceso de socialización.
- Establecer el tiempo de socialización e implementación del plan de mejora en la fecha más cercana posible.
- Dejar abierta la posibilidad de que la institución cuente con el grupo investigador para orientar los procesos de mejora establecidos en la socialización.
- Crear un equipo de calidad cuyos integrantes sean representantes de los docentes, padres de familia y estudiantes para realizar seguimiento al plan de mejora y darle continuidad al mismo. Cantón (2005) se al plan de mejora como “las acciones que se realizan en un centro,

implicando a toda la comunidad educativa para conseguir la mejora de los procesos y de los resultados del centro teniendo en cuenta el contexto” pág. 328.

- Después de un tiempo de ejecución del plan de mejora socializar a la comunidad educativa los avances obtenidos y determinar las dificultades para trabajar en la mejora de las mismas.
- Orientar prácticas pedagógicas que respondan a la realidad de la IE, donde los actores del proceso educativo unifiquen criterios en torno a sus prácticas, de tal manera que respondan al nuevo modelo pedagógico institucional, al currículo y al P.E.I.
- Propiciar espacios de autoevaluación, y reflexión, donde los actores de manera consciente y proactiva, trabajen considerando todas las posibilidades de crecimiento tanto profesional como personal, resignificar su labor, hacerla más efectiva y profesional; propiciando que la comunidad educativa de la IE rompa los lazos que la unen a los viejos esquemas educativos, en beneficio de la calidad educativa institucional. Así como Gimeno Sacristán (1991), citado en Iafrancesco (2004), hablando de currículo, lo considera como “una reflexión sobre la práctica educativa y pedagógica” (pág. 25)
- Generar procesos de investigación que ayuden a aumentar la comprensión del hecho educativo y a comprender la dinámica social de la comunidad institucional.

Se insiste en la necesidad de aplicar estas sugerencias para que el currículo de la IE, sea conocido, reflexionado, valorado, ajustado por la comunidad educativa, tal como lo define Stenhouse (1984): “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984, pág. 30).

De igual forma, es imprescindible la implementación del Plan de Mejoramiento, si se quiere mejorar sustancialmente la calidad de la IE, como lo expresa Cantón (2005): “la planificación,

desarrollo y evaluación de cambios e innovaciones en los centros educativos, que tienen como objetivo aumentar la calidad de las escuelas desde una perspectiva práctica, aplicada y contextual” (Cantón, 2005, pág. 318).



## TRABAJOS CITADOS

- Alcaldía Local de Luruaco. (2008). *Plan de Desarrollo Municipal de Luruaco 2008-2011*. Recuperado el 24 de Junio de 2016, de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/pd%20-%20luruaco%20-%20atl%C3%A1ntico%20-%2008%20-%2011.pdf>
- Alcaldía local de Luruaco. (2012). *Plan de Desarrollo del Municipio de Luruaco 2012-2015: Para Gobernar con Todos*. Recuperado el 24 de Junio de 2016, de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/luruacoatl%C3%A1nticopd20122015.pdf>
- Alcaldía Municipal de Luruaco. (2012). *Plan de Desarrollo Municipal del Municipio de Luruaco 2012-2015*. Recuperado el 2016, de <http://www.luruaco-atlantico.gov.co/apc-aa-files/39343932393362613937323639343533/plan-de-desarrollo-luruaco-1.pdf>
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabian Maroto, J. L. (28 de enero de 2012). *Gazeta de antropología*. Recuperado el 3 de septiembre de 2016, de La elección del estudio de caso en investigación educativa: [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html)
- Ausubel, D. (1989). *Teoría del Aprendizaje significativo*. Obtenido de [http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje\\_significativo.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf)
- Ausubel, D. (11 de Noviembre de 2011). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo de Ausubel*. Obtenido de Edusique: [http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje\\_significativo.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf)
- Bazan Campos, D. (2008). *El oficio del pedagogo: Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario, Argentina: HomoSapiens.
- Bonilla, J. E., Buitriago, E. M., & Mora, L. V. (2014). Modelo pedagógico para el aprendizaje en red basado en el constructivismo sociocultural: una alternativa para la apropiación de conocimiento en América Latina. *Equidad & Desarrollo*(21), 163-185.
- Bonilla, Morales, & Buitrago. (2014). revistas.lasalle.edu.co. (21), 163-185. *Equidad & Desarrollo*.
- Cabra. (2009). *Universidad Javeriana La calidad de la evaluación de los estudiantes:un analisis desdeestandares profesionales*. Obtenido de <http://www.ebrary.com>
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Malaga: Aljibe.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Malaga: Aljibe.

- Cantón, I. (2005). Evaluación de los Planes de Mejora en centros educativos de Castilla y León. *Revista de Educacion*(336), 313-339.
- Carretero, M. (2006). *Constructivismo y educación* (Octava ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Casanova, M. (19 de septiembre de 2012). *Revista Iberoamericana Sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2016, de [www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf)
- Casanova, M. A. (19 de Septiembre de 2012). *El diseño curricular como factor de calidad educativa*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2016, de Revista Iberoamericana Sobre calidad, eficacia y cambio en educación: [www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf)
- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las tic en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, XI(2), 171-194.
- Ceballos, F. (2009). *El informe de investigación con estudio de casos*. Recuperado el 16 de Diciembre de 2016, de Site.ebrary.com: <http://www.ebrary.com>
- Claxton, G. (1995). *Vivir y aprender*. Obtenido de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA\\_Claxton\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Claxton_Unidad_3.pdf).
- Coll, C., & Solé, I. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll Salvador, E. Martín Ortega, T. Mauri Majós, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé i Gallart, y otros, *El constructivismo en el aula* (Vol. CXI, págs. 7-24). Barcelona: Graó.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., & Zabala, I. S. (1999). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coronel, J. (abril de 2016). *El Constructivismo Aplicado en la Enseñanza del área de Ciencias Sociales en el grupo 8B en la Institución EducativaCiro Mendía*. Obtenido de Universidad de Antioquia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia U N A D. Ocaña: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1570/1/PB0682.pdf>
- Cubero, R. (2005). *Elementos básicos para un constructivismo social*. ISSN1794-4724. Obtenido de redalyc.org : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902305>
- de Alcántara García, P. (1999). *Compendio de pedagogía teórico – práctica*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: [www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcc53h3](http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcc53h3)
- Díaz Barriga, Á. (2003). *Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Recuperado el 24 de Junio de 2016, de redie.uabc: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, Á. (2005). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Obtenido de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

- Díaz-Barriga, & Hernández. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. (2009). *Universidad del Bosque. Grupos Focales: Una guía conceptual y metodológica*. Obtenido de [http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos\\_hispanoamericanos\\_psicologia/volumen9\\_numero1/articulo\\_5.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf)
- Escobedo, H. (1997). *Un modelo de enseñanza de la física desde la perspectiva de una psicología constructivista: Informe final de investigación presentado a Colciencias*. Santafé de Bogotá.
- Estrada, M. (2005). El grito manso: Paulo Freire. *Revista Perfiles Educativos*, XXVII(107), 156-160.
- Ezequiel, A. E. (1993). *La planificación educativa Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores* (1 ed.). Río de la Plata: Magisterio del Río de la Plata.
- Flórez O., R. (1999). *Evaluación, Pedagogía y cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Florez Ochoa, R. (1999). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc. Graw Hill.
- Florez Ochoa, R. (2000). Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos. En R. Florez Ochoa, *Evaluación Pedagogía y Cognición* (págs. 32-43). Bogotá: Mc Graw Hill.
- Florez Ochoa, R. (2000a). *Evaluación Pedagogía y Cognición: Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Florez Ochoa, R. (2000b). Evaluación Pedagogía y Cognición: Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos. En R. Florez Ochoa, *Pedagogía del Conocimiento* (págs. 32-43). Bogotá: Mc Graw Hill.
- Florez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (Segunda ed.). (L. Solano Arevalo, Ed.) Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Flórez Ochoa, R. (2005a). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Gairín, J., & Martín Bris, M. (2006). La Participación de padres y madres en los Consejos Escolares de Centro: La experiencia en Castilla-La Mancha. *Revista de Consejo escolar de estado: Participación Educativa*(1), 35-43.
- García de Alcántara, P. (1999). *Compendio de pedagogía teórico – práctica*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: [www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcc53h3](http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcc53h3)
- Giroux, H. (2001). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Obtenido de Academia.edu: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36285573/GIROUX\\_Henry\\_\\_Los\\_profesores\\_como\\_intelectuales\\_transformativos\\_1\\_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&E](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36285573/GIROUX_Henry__Los_profesores_como_intelectuales_transformativos_1_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&E)

xpires=1484251905&Signature=9z3B2K9HP4FzTMqzV%2BHVaoC66rQ%3D&response-content-disposition=

- Gomez, L., & Mejia, R. (1992). *Vygotsky: La Perspectiva vigotskyana*. Obtenido de cursa.ihmc: [http://cursa.ihmc.us/rid=1JJ36VHDJ-2B3LNXN-XWF/lev%20\\_vygotsky.pdf](http://cursa.ihmc.us/rid=1JJ36VHDJ-2B3LNXN-XWF/lev%20_vygotsky.pdf)
- González Alvarez, C. M. (Septiembre de 2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Obtenido de Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural – IDIE- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia: <http://es.slideshare.net/prioretti/aplicacion-del-constructivismo-social-en-el-aula>
- Hamilton, D. (Mayo - Agosto de 1991). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". (C. d. Ciencia, Ed.) *Revista de Educacion*(295), 187-205.
- Hernández, S. (octubre de 2008). *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: Aplicado en el proceso de aprendizaje*. Obtenido de Revista de Universidad y sociedad del conocimiento: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Iafrancesco, G. M. (1998). *La gestion curricular: Problematica y perspectiva*. Bogota: Libros & Libres.
- Iafrancesco, G. M. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformacion curricular: A proposito de los estandares* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Iafrancesco, G. M. (2004). *Curriculo y plan de estudio: Estructura y planeamiento* (Primera ed.). Bogota, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Icfes. (Diciembre de 2016). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación: Icfes [online]*. (Grafismo Digital) Recuperado el 21 de Diciembre de 2016, de Icfes: Mejor saber: <http://www.icfes.gov.co/atencion-al-ciudadano/glosario/6-competencias>
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Klimenko, O. (2010). *Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2016, de Revista Pensando Psicología: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/371>
- Konstantinov, N. A., Medinskii, E. N., & Shabaeva, M. F. (1984). *Historia de la Pedagogía*. Recuperado el 24 de Junio de 20016, de academia.edu: [academia.edu.documents/39432038/Historia\\_de\\_la\\_Pedagogia](http://academia.edu.documents/39432038/Historia_de_la_Pedagogia)
- Ley 115. (8 de Febrero de 1994). *Ministerio de Educacion Nacional de Colombia*. Recuperado el 7 de Enero de 2016, de mineducacion: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Lucio, R. (1989). *Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y relaciones*. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/educacic3b3n-y-pedagogia-ricardo-lucio.pdf

- Luna, D. L., & Torres, B. A. (2008). Una propuesta epistemológica para el desarrollo de competencias en el SENA, desde el modelo constructivista. *Revistas.usta.edu*, II(4), 63-79.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y curriculum* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez Carazo, P. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. Recuperado el 12 de abril de septiembre, de Ciruelo.uninorte.edu.co:  
[http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento\\_gestion/20/5\\_El\\_metodo\\_de\\_estudio\\_de\\_caso.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf)
- Martínez Carazo, P. C. (Julio de 2006). *El metodo de estudio de casos Estrategia metodologica de la investigacion científica*. Recuperado el 16 de 12 de 2016, de  
<http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez Mediana, C. (2013). *Evaluación de programas modelos y procedimientos*. Madrid: Uned.
- MEN. (1998). *Serie lineamientos curriculares Lengua castellana*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. (Enero de 2004). Planes de mejoramiento Guía 5. *Y ahora... ¿Cómo mejoramos?* Bogotá: Impresiones Periódicas S.A.
- MEN. (2006a). *Plan Nacional Decenal De Educación 2006-2016: Pacto social por la educacion*. Recuperado el 23 de Diciembre de 2016, de Plandecenal.edu:  
[http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2016\\_cartilla.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_cartilla.pdf)
- MEN. (2006b). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. (2007). *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Guía 26*. Bogotá: Sanmartín Obregón & Cía. Ltda.
- MEN. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la auto evaluación al plan de mejoramiento. Guía 34*. Bogotá: Cargraphics S.A.
- MEN. (2009). *Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional. Guía 11*. bogotá: MEN.
- MEN. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas: Cartilla 1*. Bogotá, Colombia: Amado Impresores S.A.S.
- MEN. (2016). *Colombia Aprende*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016, de Todos a aprender 2.0:  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-325620.html#sthash.2qfCFjM5.dpbs>
- MEN. (7 de Febrero de 2016). *MinEducacion: TODOS POR UN NUEVO PAIS; Paz, Equidad, Educacion*. Recuperado el 18 de noviembre de 2016, de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179267.html>

- Ministerio de Educacion Nacional. (15 de agosto de 2002). *Decreto 1850*. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103274\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educacion Nacional. (2006a). *Plan Nacional Decenal De Educación 2006-2016: Pacto social por la educacion*. Recuperado el 23 de Diciembre de 2016, de Plandecenal.edu: [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2016\\_cartilla.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_cartilla.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá: Amado Impresores S.A.S.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *MEN*. Recuperado el 12 de octubre de 2016, de Direccion de calidad para la educacion preescolar, Basica y Media Subdireccion de referentes y evaluacion de la calidad educativa: [www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767\\_recurso\\_19.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_19.pdf)
- Ministerio de Educacion Nacional. (9 de mayo de 2016). *www.mineduacion.gov.co. Resolución 09317*. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357013\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educacion Nacional. (sf). *Colombia, la mejor educada de América Latina en el 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educacion Nacional*. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-355154\\_foto\\_portada.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf)
- Ministerio de Educacion Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluacion al plan de mejoramiento* (1 ed.). Bogotá, Colombia: cargraphics S.A.
- Montero, G. M. & Herrera, E. C. (2010). Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje. *Magistro*, IV(7), 19-46.
- Montoya, J. (2013). The Field of Curriculum Studies in Colombia. 1-27.
- Moreira, M. A. (1994). *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UN CONCEPTO SUBYACENTE* Instituto de Física. Obtenido de <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Morín, E. (1999). *los siete saberes necesarios para la educación del futura*. UNESCO.
- Nieves, E. (2012). *Implementacion de estrategias Constructivista en el algebra, que fomenten el desarrollo de la funcion neurocognitiva automonitoreo, como un estudio de Caso en la seccion 20 del grado octavo de la educacion basica de la I.E. INEM Jose Felix de Restrepo*. Obtenido de Universidad Nacional de Colombia.Sede Medellín: Maestría en la enseñanza de las ciencias exactas y naturales: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5915/1/98626651.2012.pdf>
- Organizacion de Estados Iberoamericanos. (Agosto de 2003). *oei.es*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de [http://www.oei.es/historico/etp/competencias\\_laborales\\_base\\_mejora\\_empleabilidad\\_personas.pdf](http://www.oei.es/historico/etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf)

- Pareja Fernández de la Reguera, J. A., & Torres Martín, C. (2006). *Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora*. Recuperado el 25 de octubre de 2016, de Educación y educadores: <http://www.redalyc.org:9081/home.oa?cid=3947336>
- PEI. (2012). *resignificacion del Proyecto Educativo Institucional de la Institucion Educativa Tecnico Agropecuaria del municipio de Luruaco*. Luruaco, Colombia.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2016, de Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (Diciembre de 2004). *Universidad Veracruzana*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2016, de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Pineda, C., Henning, C., & Segovia, Y. (2013). *Modelos pedagogicos, trabajo colaborativo e interaccion en programas virtuales de pregrado en Colombia: Un camino por recorrer*. Recuperado el 24 de Junio de 2016, de Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4635330>
- Pradilla, J. (2015). *Concepciones de los docentes de la Institucion Tecnica La Arada sobre la practica pedagogica y su reconfiguracion en el aula de clase*. Obtenido de Universidad de Manizales: Maestría de Educación y Desarrollo Humano: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2305/Pradilla\\_Jose\\_Leonardo\\_2015.%20\(2\).pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2305/Pradilla_Jose_Leonardo_2015.%20(2).pdf?sequence=1)
- Quiñones, Ñ. (2005). *El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista*. Recuperado el 24 de Junio de 2016, de [www.cmapspublic.ihmc.us](http://cmapspublic.ihmc.us): <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1H57M1Y0F-28NHJYM-XH7/Rol%20maestro%20en%20esquema%20constructivista.pdf>
- Rosas Oíaz, R. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana : constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, Argentina.
- Salas, M. L., & Vielma, E. (3 de Junio de 2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner: Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere: La Revista Venezolana de educacion*, III(9), 30-37.
- Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C., & Lucio Baptista , P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mexico D. F.: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Sanchez, L. (2013). *Los modelos educativos en el mundo: Comparacion y bases historicas para la construccion de nuevos modelos*. Mexico: Trillas.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Recuperado el 16 de Diciembre de 2016, de E-book: <http://www.ebrary.com>

- Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake E., R. (2007). *Investigación con estudio de caso* (Cuarta edición ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de caso* (Tercera ed.). Madrid: Ediciones Morata SRL.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum* (Quinta ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*.
- Torres Martín, C., & Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora. *Educacion y educadores*, IX(2), 171-185.
- UNESCO. (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. Recuperado el 24 de Junio de 2016, de unesco.org: [http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/es\\_summary.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf)
- Valenzuela, H. (Enero de 2010). *Los sistemas de calidad en las instituciones educativas tendencias actuales: La educación revista digital*. Recuperado el 21 de Diciembre de 2016, de educoea.org: [http://www.educoea.org/portal/La\\_Educacion\\_Digital/laeducacion\\_142/articles/LosSistemasdeCalidadenlasInstitucionesEducativasTendenciasActuales\\_HugoValenzuela\\_1.pdf](http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_142/articles/LosSistemasdeCalidadenlasInstitucionesEducativasTendenciasActuales_HugoValenzuela_1.pdf)
- Van Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, I. (mayo de 2012). *Universidad Nacional de Costa Rica. La Entrevista en la Investigación Cualitativa. Nuevas tendencias y retos*. Obtenido de [http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION\\_UNPAN/BOL\\_DICIEMBRE\\_2013\\_69/UNED/2012/investigacion\\_cualitativa.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf)
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language Teachers: A social constructivist approach*. New York.
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Zambrano Leal, A. (2011). *Philippe Meirieu: Pedagogía y aprendizajes*. Argentina: Brujas.
- Zubiría, J. D. (2013). *Cómo diseñar un Currículo por competencias*. Bogotá: Editorial Magisterio.



## ANEXOS

### Anexo 1

Rejilla de verificación PEI

#### Análisis documental PEI

Análisis en el PEI de la caracterización de las necesidades de los estudiantes a las que responden.

El currículo fundamenta su naturaleza en los estudios realizados para establecer las necesidades económicas, sociales, psicológicas, convivencia, y académicas de los estudiantes.			
<b>Descripción del indicador</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Fuentes</b>
El currículo responde a los requerimientos nacionales consagrados en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Decreto 1290 de 2009, Ley 1620 de 2013.	Análisis documental	Formato de verificación.	Archivos institucionales
El análisis del diseño curricular contempla las necesidades educativas de los y las estudiantes.	Análisis documental Grupos focales	Formato de verificación. Protocolo	Estudios realizados Docentes Estudiantes Padres
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la vida personal de los estudiantes.	Análisis documental Grupos focales	Formato de verificación. Protocolo	Currículo diseñado Estudiantes Padres
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la sociedad.	Análisis documental Encuesta	Formato de verificación. Cuestionario	Currículo diseñado Proyectos Comunidad educativa
El análisis del diseño curricular incorpora los resultados del estudio de seguimiento a los egresados (vinculación laboral/estudios)	Análisis documental Grupos focales	Formato de verificación. Protocolo	Estudios realizados Egresados
El análisis del diseño curricular involucra los convenios firmados que aseguran una formación específica de los estudiantes (incluye prácticas).	Análisis documental Entrevistas Grupos focales	Formato de verificación. Protocolo Guía de entrevista	Convenios Rector Coordinador Asociados
Formato de verificación			

	Existencia	Frecuencia	Pertinencia	Utilidad	Observaciones
Estudios realizados	Si				Resignificación del PEI por docentes Jairzon Molina y Ricardo Osorio en la especialización de proyectos pedagógicos convenio CUC GOBERNACIÓN
Seguimiento a egresados	NO				No existe una asociación de egresados debidamente constituida.
Convenios	SENA				Existe una articulación con el Sena por el énfasis agropecuario. El convenio no se contempla en el PEI.
	Expresadas claramente		Coherentes con el contexto	Comunicadas a la comunidad	Observaciones
Necesidades de la sociedad.	Estrato social bajo. Las familias se dedican principalmente a las labores agrícolas, pecuarias y a las actividades comerciales informales como a comercialización de las famosas “arepas de huevo”.			X	Se realizaron talleres en la institución por el colectivo investigativo encargado de resignificar en PEI con el cuerpo docente, padres de familia y estudiantes.
Necesidades de los estudiantes.	Padres ausentes. No continúan estudios		x		Se realizaron

	superiores. Embarazos a temprana edad. Deserción escolar			talleres en la institución por el colectivo investigativo encargado de resignificar en PEI con el cuerpo docente, padres de familia y estudiantes.
--	--	--	--	--

**Análisis en el PEI, la caracterización del horizonte institucional.**

**Incidencia del Horizonte Institucional en la definición del Currículo.**

**Evaluación de los componentes del Horizonte Institucional**

### **Formatos de verificación**

**Misión:** Plantea la razón de ser y el objetivo de la comunidad académica respondiendo a las necesidades del contexto y los/as estudiantes.

	Existencia	Uso	Actualización	Observaciones
Estudios que dan cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los/as estudiantes, formuladas en la misión;	SI			Se referencian estudios sobre las necesidades del contexto pero no están formuladas en la misión.
Documentos institucionales que muestran la existencia de la misión;	SÍ			Se evidencia en el PEI y manual de convivencia.

Medios por los cuales se divulga la misión.	Sí				A través del manual de convivencia.					
Estudios sobre el valor añadido de la institución que la hace diferente de otras con una orientación similar.	NO									
Evidencias de la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis.	NO				Sin embargo la institución tiene convenios con el SENA, lo que implicaría una articulación con la misión.					
Justificación de cómo se articulan los principios, fines de la educación, filosofía con el perfil del estudiante.										
	Claridad			Coherencia			Pertinencia			Observaciones
	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	
Misión		X			X			X		Está definida claramente pero no responde a las necesidades del estudiante y la sociedad que arrojó el estudio
Principios			X		X				X	Se hallan articulados en el PEI pero no se evidencia mucho en la

										práctica docente
Fines de la educación			X		X				X	Se hallan articulados en el PEI pero no se evidencian mucho en la práctica docente
Filosofía			X		X				X	Se hallan articulados en el PEI pero no se evidencian mucho en la práctica docente
Valores			X		X				X	Se hallan articulados en el PEI y se trabajan en la práctica docente. sin embargo no en la convivencia

**Visión:** Plantea hacia dónde se dirige la institución educativa a largo plazo, en que desea convertirse teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y del alumnado, las innovaciones tecnológicas.

	Sí	No	Observaciones
La visión establece con claridad el tiempo	X		Reformular la visión ya que se

previsto para lograr la meta propuesta en la misión;			cumplió el término para lograr las metas
En la visión se explicita claramente las necesidades de la población que son su fundamento;		X	la visión no retoma las necesidades reales de la sociedad y estudiantes
Plantea innovaciones a implementar		X	
Contempla avances tecnológicos		x	No contempla el manejo de las Tic
Considera sistema de difusión		X	
Enuncia acciones para desarrollar la visión		X	

**Valores:** Se expresan los valores en los que se fundamenta la formación de los estudiantes y toda la organización educativa.

	Sí	No	Observaciones
Existencia de documentos institucionales que explicitan los valores que se fomentan en la institución;	X		Están documentados en el PEI, pero son muy poco socializados
Evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores en los que hace énfasis la institución;		X	
Medios de divulgación de los valores a la comunidad educativa.		X	
Existencia de criterios de articulación de los valores al currículo diseñado.		X	

**Filosofía:** La filosofía enuncia la concepción de hombre, mujer, niño, niña, ciudadano y ciudadana que la escuela en su proyecto busca formar. Se asegura su divulgación y sus mecanismos de integración.

Filosofía	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Observaciones
La filosofía acoge las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los y las estudiantes;	SI	SI	SI	Documentada en el PEI, pero poco conocida por la comunidad
Relación entre las necesidades de los y las estudiantes y la sociedad y la concepción de hombre, mujer, niño, niña, ciudadano y ciudadana		si		Documentada en el PEI, pero poco conocida por la comunidad

formulada en la filosofía institucional;				
		Sí	No	Observaciones
Evidencias del proceso que dio origen a la filosofía institucional;			X	
Evidencias de que la filosofía institucional es comunicada a toda la comunidad educativa;			X	
Existencia de mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela;			X	
La escuela provee mecanismos que permitan establecer si los resultados obtenidos (por ciclos, niveles, áreas) están acordes con la filosofía institucional;			X	

**Metas Educativas:** En la formulación de su horizonte institucional, la institución educativa plantea las metas de aprendizaje y formación por ciclos (preescolar, primaria, secundaria y media vocacional) y niveles.

		Sí	No	Observaciones
Documentos que evidencian cómo las metas de aprendizaje y formación son producto de un análisis detallado de las “necesidades de la sociedad” y las necesidades específicas de los y las estudiantes.		X		Los resultantes de las jornadas de desarrollo institucional.
Documentos que establecen claramente las metas que los y las estudiantes alcanzarán en lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales e inglés por ciclos y niveles;		X		Los que aparecen en los programas por áreas.
Evidencias de los espacios, los recursos y los tiempos para la consecución de las metas educativas;			X	No hay seguimiento
Justificación de cómo y cuáles metas educativas deberán alcanzarse mediante la ejecución del/los proyecto/s transversal/es;		X		
Justificación de cómo las metas educativas incorporan la filosofía y la misión de la institución.			X	Las metas no son coherentes con la filosofía y la misión
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones

	Nad a	Poc o	Bastan te	Nad a	Poc o	Bastan te	Nad a	Poco	Bast ante	
Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades de la sociedad.		x			x			x		Las metas son muy generales. No hay metas de aprendizaje .
Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades específicas de los y las estudiantes.		x			x			x		Las metas son muy generales. No hay metas de aprendizaje .
Las metas estipulan los niveles de desarrollo que alcanzarán los estudiantes alcanzarán en las competencias: lectura, escritura, matemáticas , ciencias, entre otras...		x			x			x		Las metas son muy generales. No hay metas de aprendizaje .
Definición de las metas educativas a		x			x			x		Las metas son muy generales.



alcanzar mediante el desarrollo de los proyectos transversales.										No hay metas de aprendizaje.
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------------------------

**Desarrollo Curricular:** analizar en qué medida en el currículo se coloca especial cuidado en todas las variables organizativas que potencian o dificultan el trabajo en las aulas, como la coordinación curricular, horarios, adscripciones a grupos y equipos docentes.

<i>Indicadores</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
3.2.2a Evidencias de que el cronograma en el que se estipulan Tiempos/horarios institucionales para la orientación y evaluación del currículo existe, y los tiempos en él contenido son producto del consenso entre director/a, coordinadores/as, docentes y estudiantes;	Análisis documental Entrevistas Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución - actas, resoluciones-curriculum, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
3.2.2b Evidencia de la existencia y el establecimiento consensuado de criterios académicos y pedagógicos para la asignación de profesores/as a los cursos y asignaturas;	Análisis documental Entrevistas Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución - actas, resoluciones-curriculum, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
3.2.2c Documentos que demuestren la iniciativa y convocatoria del director/a para la definición de la política para la evaluación del currículo y el proceso	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales Registros de la institución (actas,

seguido para su definición;					resoluciones)
3.2.2 a	Existencia	Visibilidad	Comunicación	Claridad (en su expresión)	Observaciones
Tiempos para la orientación curricular Tiempos para la evaluación curricular	NO				No está estipulado en el PEI. Se trabaja en las jornadas institucionales de manera aislada sin dejar evidencia documental del proceso.
3.2.2b Asignación docente	Existencia	Claridad	Pertinencia	Comunicación	Observaciones
Criterios académicos Criterio pedagógicos	SI	SI	SI	SI	PEI dice: Las asignaciones académicas, son responsabilidad del rector, en asocio con los coordinadores, y concertación con los docentes y se hacen siguiendo los lineamientos de la ley 715 de 2001, el decreto de los docentes. 1860 de 2004 y el decreto 3020 de 2008, y las directivas ministeriales. Generalmente se distribuyen al inicio de las actividades escolares, de acuerdo con el área de nombramiento o formación

3.2.2c Convocatoria para definir la evaluación del currículo.	No				se realizan en las semanas institucionales de forma aislada
---	----	--	--	--	--

5.1 El Currículo diseñado se fundamenta en la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.

**Cur  
rícu  
lo  
dise  
ñado  
o**

Aná  
lisis  
de  
en  
qué  
med  
ida  
el  
curr  
ícu  
lo  
dise  
ñado  
o en  
la  
escu  
ela  
aco  
ge  
las  
nec  
esid  
ades  
de  
la

Sociedad y de estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educativas y perfil del estudiante

	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
5.1a Documento institucional que recoja el currículo;	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
5.1b Documentos que informen sobre el proceso seguido para la construcción del currículo;	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
5.1c Evidencias de los medios a través de los cuales se socializa el currículo;	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
5.1d Evidencias sobre la selección y organización de los contenidos del currículo están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar;	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)  Coordinador/a Rector/a Docentes

					Estudiantes
5.1e Documentos que evidencien la metodología y proceso seguido para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes,			Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
5.1f Evidencias de cómo el currículo diseñado se articula con los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el PEI;			Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
5.1.1 -5.1 b	Existencia	Información		Periodicidad	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento institucional	si	si	si		Existe, está bien estructurado pero no ha sido apropiado por directivos y docentes
Construcción del currículo	si	si	si	1 año	Se hizo una re significación en el estudio del convenio CUC- Gobernación
Medios	si	poca	poca	poco	Solo se divulgó en jornada pedagógica después de elaborado.

**El Currículo diseñado establece los lineamientos y concepciones (calidad, competencia) para la organización de los contenidos y las habilidades a desarrollar en los estudiantes.**

La selección y organización de los contenidos del currículo están articulados a las concepciones planteadas en el PEI:				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Concepción de niño y niña.				No, cada área determina sus contenidos, basándose en los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares.
Concepción de hombre y mujer.				No, cada área determina sus contenidos, basándose en los estándares básicos de competencias
Concepción de ciudadano y ciudadana				No, cada área determina sus contenidos, basándose en los estándares básicos de competencias

Documentos que evidencien la metodología y proceso seguido para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes,

	Claridad	Coherencia	pertinencia	académicas	afectivas	sociales	psicológicas	Observaciones
Proceso de selección			si	si	no	no	no	Solo se seleccionan los contenidos académicos acorde a los

								estándares básicos de competencias.
Metodología				Reuniones de área en semana institucional de enero				
Necesidades				De acuerdo a los estándares por conjunto de grado				

**El Currículo diseñado establece los lineamientos y concepciones (calidad, competencia) para la organización de los contenidos y las habilidades a desarrollar en los estudiantes.**

	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
5.2a El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento;	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
5.2b En el currículo se establecen las pautas para la organización disciplinar (niveles/conjunto de grados/asignaturas) y el desarrollo de las competencias (lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y ser) a través de las diferentes áreas y proyectos;	Análisis documental   Grupo focal	Formato de verificación   Protocolo	Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
5.2c El currículo diseñado establece para cada una de las áreas, las experiencias de aprendizaje requeridas para el ser, el saber, el saber hacer y la convivencia social;	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal
5.2d El currículo diseñado	Análisis	Formato de	Análisis documental

contempla el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales;	documental Entrevista  Grupo focal	verificación Guía de entrevista  Protocolo	Entrevista  Grupo focal
5.3e El currículo diseñado indica claramente la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para el desarrollo del/ los proyecto/s transversal/es.	Análisis documental Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista  Protocolo	Análisis documental Entrevista  Grupo focal

El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento.				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Calidad	no			El PEI no contiene el concepto de calidad
Competencia	no			Menciona y articula los estándares básicos de competencia pero no contiene concepto de competencia

En el currículo se establecen las pautas para la organización disciplinar (niveles/conjunto de grados/asignaturas) y el desarrollo de las competencias (lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y ser) a través de las diferentes áreas y proyectos;							
	Claridad	Coherencia	pertinencia	Niveles	Grados	Otra	Observaciones
Organización Disciplinar	si	si	si	si	si		Contiene en el diseño curricular el plan de estudios por niveles y grados.
Desarrollo de competencias	no						No aparecen establecidas en el currículo. Pero si en los planes de área



El currículo diseñado establece para cada una de las áreas, las experiencias de aprendizaje requeridas para el ser, el saber, el saber hacer y la convivencia social;					
<b>Experiencias de aprendizaje.</b>					<b>Observaciones</b>
Áreas (Explicitar el área)	Saber	Saber hacer	Saber ser	Convivencia social	No están establecidas en el currículo, cada área en particular y cada docente en particular diseña sus experiencias

## Anexo 2

Rejilla de verificación de modelo pedagógico

### EVALUACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO

#### ***6.1 El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.***

6.1a. Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.

6.1b. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.

6.1c. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.

6.1d. El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.

6.1e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.

<b><i>. 6.1 El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.</i></b>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
6.1a. Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados)
6.1b. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados)  Coordinador/a Rector/a  Docentes, Estudiantes
6.1c. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer,	Análisis documental	Formato de verificación  Guía de	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo,

ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.	Entrevista  Grupo focal	entrevista  Protocolo	informes de estudios realizados)  Coordinador/a Rector/a  Docentes, Estudiantes
6.1.d. El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados)  Coordinador/a Rector/a  Docentes, Estudiantes
6.1e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados)

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento modelo pedagógico	X		X	X	En teoría, el modelo pedagógico es pertinente con el momento histórico en que se encuentra el estudiante. Por tanto, el modelo es coherente con el deber ser, la búsqueda de un estudiante activo, creador de su propio conocimiento. Sin embargo, falta claridad en la enunciación del

					modelo. Algunos elementos no aparecen de manera explícita.
Descripción del modelo	X				En el PEI de la IE aparece la descripción del modelo, pero carece de claridad quizá por una redacción inapropiada. No aparece de manera explícita el concepto de ser humano que se pretende formar, ni los contenidos que se privilegian; tampoco la interacción educando – educador. Se identifica una inconsistencia entre la teoría presentada y la práctica pedagógica. Lo cual se puede visualizar en los preparadores de clases observados. Como es el caso de del área de matemática, en el que la docente considera el contenido, los conceptos y las actividades a desarrollar posterior a la explicación. No se identifican objetivos de aprendizaje y preguntas para activar pre saberes.
Fundamentación					No existe una

del modelo					fundamentación del modelo. Solo se menciona los teóricos Vigotsky, Ausubel y Habermas, pero no se explicita qué aportes se asume desde cada uno de ellos.
Las concepciones esbozadas en el modelo se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular y el horizonte institucional:					
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones	
Enseñanza				En la teoría curricular no aparece de manera expresa el concepto de enseñanza; se identifica una redacción en donde las ideas no se cohesionan de manera adecuada. De esta manera no se puede establecer una coherencia con el modelo pedagógico.	
Aprendizaje				En la teoría curricular no aparece de manera expresa el concepto de aprendizaje; se identifica una redacción en donde las ideas no se cohesionan de manera adecuada. De esta manera no se puede establecer una	

				coherencia con el modelo pedagógico.
Evaluación				El concepto de evaluación no se identifica en el modelo pedagógico. De esta manera no se puede establecer una coherencia con la teoría curricular. La evaluación no es pertinente en la medida en que la IE no muestra resultados satisfactorios a través de las pruebas externas como la SABER.
Calidad				No existe concepto de calidad en la teoría curricular. Al revisar el SIE y el PEI se pudo establecer que ninguno de ellos contempla estos conceptos. Solo aparecen en el plan de estudio referenciando el proceso de evaluación. Por tanto no se puede establecer una relación con el modelo pedagógico porque la escuela no
Competencia				

				especifica que son para ella estos criterios.
Concepción de niño y niña.				No existe la concepción de niño y niña como resultado de un proceso de formación.
Concepción de hombre y mujer.	X			Se identifica en la teoría curricular la concepción de hombre, pero no es coherente con los procesos de inclusión al omitir a la mujer, teniendo en cuenta que la IE es mixta y alberga tanto a niñas como mujeres adolescentes; en consecuencia, tampoco es pertinente al no registrar relación con la realidad de la escuela. La concepción de hombre no está articulada con el modelo pedagógico.
Concepción de ciudadano y ciudadana				Al revisar el PEI, el manual de convivencia, los proyectos de democracia, competencia ciudadana y gobierno escolar se pudo establecer que

				estos no contemplan de manera expresa la concepción de ciudadano y ciudadana. El documento escolar solo estructura las funciones de cada estamento.
Perfil del estudiante				Al revisar el PEI, el manual de convivencia, los proyectos de democracia, competencia ciudadana y gobierno escolar se pudo establecer que estos no contemplan el perfil del estudiante.

***6.2 El modelo/enfoque establece los recursos y la metodología para la enseñanza las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias.***

6.2a. La metodología explicita los procesos para la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las competencias por áreas/grados/niveles y la evaluación.

6.2. b. La metodología explicita las estrategias que orientan el cómo enseñar, las estrategias para promover el aprendizaje y desarrollar las competencias básicas y específicas.

6.2.c. En la metodología se explicitan los recursos físicos, audiovisuales e impresos que se requieren para su implementación y la participación del alumnado.

Estrategias	Existencia	Formulación			Se especifica por		Observaciones
		Clar	Coheren	Pertinen	Grad	Nivel	



			a	te	te	os	es	
Enseñanza	Desarrollar los contenidos	X	X			X	X	La metodología explicita los procesos para la enseñanza, de manera clara pero no coherente con el modelo. Al analizar los preparadores de clases estos no tienen un criterio unificado. Cada docente prepara su clase de acuerdo a sus intereses y necesidades.
	Hacer seguimiento	x						La metodología contemplada en el modelo no explicita el seguimiento a los procesos para la enseñanza de los contenidos. Analizando los preparadores de clases cada docente hace su

								seguimiento de manera independiente.
	Hacer afianzamiento							La metodología contemplada en el modelo no explicita los afianzamientos para la enseñanza. Analizando los preparadores de clases cada docente hace su afianzamiento de manera independiente.
	Desarrollo de competencias							La metodología contemplada en el modelo no explicita el desarrollo de competencias. A partir de las entrevistas a docentes y de la observación de los preparadores se pudo establecer que a raíz de no existir un criterio unificado para los

								procesos de enseñanza cada docente desarrolla competencias según su criterio.
Aprendizaje	Antes de la clase	X	X	X				La metodología explicita estrategia para promover el aprendizaje.
	En el desarrollo de la clase	X	X	X				Se presentan de manera clara, pero generalizadas. No se
	Grupales							especifica cuáles se
	Individuales							usan antes de la clase y
	Autocontrol							cuáles durante el desarrollo; tampoco se presentan por niveles, ni grados. No se diferencia entre estrategias grupales, individuales y de autocontrol. Las estrategias son coherentes con el discurso constructivista, pero no responden a

								los referentes arrojados por la prueba SABER.
Evaluación	Conocimientos	X	X			X	X	En la metodología se identifica la evaluación de los conocimientos de manera clara y coherente con el modelo pedagógico. Se especifica por niveles y grados. Sin embargo, no es pertinente debido a que los procesos enunciados no contribuyen a mejorar los índices bajos de competencias que arrojan las pruebas externas.
	Desarrollo de competencias	x						Al revisar el SIE se observó que se evalúa atendiendo al desarrollo de competencias. Pero en la

								metodología que contempla el modelo no se referencia, así mismo en el PEI no está documentado el desarrollo de competencia . Se observó un acta donde el consejo académico autoriza evaluar con tres dimensiones : cognitiva, expresiva, axiológica.
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Competencias		Existencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Saber conocer	Generales para el aprendizaje	X	X	X	X	Aparecen en los planes de área de manera clara y coherente con los contenidos y estándares. Es pertinente porque es el deber ser. también se discriminan en los procesos de evaluación contemplados en el SIE
	Académicas (relacionadas)	X	X	X	X	Aparecen en los planes de

	con asignaturas)					área de manera clara y coherente con los contenidos y estándares. Es pertinente porque es el deber ser. también se discriminan en los procesos de evaluación contemplados en el SIE
	Laborales específicas	X	X	X	X	Aparecen en el documento de articulación de la institución con el SENA para el desarrollo del énfasis trabajado en la media vocacional.
Saber hacer	Aplicación de conocimiento	X	X	X	X	Aparecen en los planes de área de manera clara y coherente con los contenidos y estándares. Es pertinente porque es el deber ser. también se discriminan en los procesos de evaluación contemplados en el SIE
	Comunicación					Después de haber revisado el modelo pedagógico, el PEI, el manual

						de convivencia, y los preparadores de clases (en el área de español se trabaja a través de la producción de textos). Se observó que estos no contemplan estas competencias. No existe elaborado proyecto de valores que pueda desarrollarlas.
	Interpersonales					Después de haber revisado el modelo pedagógico, el PEI, el manual de convivencia, y los preparadores de clases se observó que estos no contemplan estas competencias. No existe elaborado proyecto de valores que pueda desarrollarlas.
	Resolución de problemas,					Después de haber revisado el modelo

						pedagógico, el PEI, el manual de convivencia (solo enuncia la normatividad), y los preparadores de clases se observó que estos no contemplan estas competencias. No existe elaborado proyecto de valores que pueda desarrollarlas.
	Gestión de tareas específicas					Después de haber revisado el modelo pedagógico, el PEI, el manual de convivencia, y los preparadores de clases (en las áreas cada docente desarrolla tareas según su criterio, a razón de no haber criterio unificado). Se observó que estos no contemplan estas competencias.
Saber ser	Autonomía, compromiso,	X				Los docentes trabajan por



	iniciativa, responsabilidad, auto respeto					área los valores de manera independiente y por iniciativa propia. Los valores aparecen definidos en el PEI. no hay proyecto de valores
Saber vivir juntos (ciudadanas)	Solidaridad, tolerancia, respeto, responsabilidad social,	X				Los docentes trabajan por área los valores de manera independiente y por iniciativa propia. Los valores aparecen definidos en el PEI. no hay proyecto de valores

Recursos			Promueven participación del alumnado		Observaciones
Físicos	Audiovisuales	Impresos	Sí	No	
X	X	X	X		Están explícitos en la metodología.

Procedimientos de evaluación							
	Aspectos a evaluar		Tiempos		Procedimientos		Observaciones
Evaluación de los alumnos	Aprendizajes	X	Corto plazo	X	- Pruebas orales.	X	Se realizan atendiendo los lineamientos dispuestos por el MEN
					-Pruebas de respuesta corta		
					-Preguntas objetivas.		

			Largo plazo	X	- Pruebas objetivas.	X	No existe tiempo definido para la aplicación para la ejecución de los procedimientos de evaluación.
					- Pruebas de respuesta corta.		
					- Pruebas de ejecución.	X	
	Actividades y tareas	X	Corto y mediano plazo	X	- Lista de Cotejo y Escalas.		No existe tiempo definido para la aplicación para la ejecución de los procedimientos de evaluación
					- Preguntas en clase	X	
					- Técnicas de autoevaluación	X	
					- Informes sobre actividades realizadas.	X	

Procedimientos de evaluación							
	Aspectos a evaluar		Tiempos		Procedimientos		Observaciones
Evaluación de las actividades realizadas por el Docente	Evaluación de las tareas realizadas por el docente	X	Corto plazo		Observaciones en clase.	X	Solo se aplican anualmente.
					- Reacciones de los alumnos.		
					- Escalas de Evaluación.		
			Medio plazo: Revisión de la práctica docente	X	Revisión por colegas.		Se les evalúa a los docentes regidos bajo el decreto 1278
					- Supervisión por un mentor.		
					- Autoevaluación.	X	
					- Encuestas a los alumnos.		
					- Portfolio/Carpeta docente.	X	

**6.3 El modelo/enfoque pedagógico establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil. .**

6.3. a. El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.

6.3.b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.

6.3.c. El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).

6.3.d. El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.

6.3.e El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.

**6.3 El modelo/enfoque pedagógico establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil.**

	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
6.3.a. El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)  Coordinador/a, Rector/a Comité académico  Docentes, Estudiantes
6.3.b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité

			académico Docentes, Estudiantes
6.3.c. El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículum, informes de estudios realizados, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité académico  Docentes, Estudiantes
6.3.d. El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículum, informes) Coordinador/a, Rector/a Comité académico  Docentes, Estudiantes
6.3.e El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículum, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico  Docentes, Estudiantes
6.3.d El modelo explicita los mecanismos mediante los cuales se informa y vincula a los padres en los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental  Entrevista	Formato de verificación  Guía de	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículum, informes de



***6.4 El modelo/enfoque pedagógico establece los procesos que se seguirán para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias.***

6.4.a El modelo plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias.

6.4.b El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.

6.4.c. El modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.

6.4.d El modelo estipula la articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje

6.4. e En el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.

<b><i>6.4 El modelo/enfoque pedagógico establece los procesos que se seguirán para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias.</i></b>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
6.4.a El modelo plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
6.4.b El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico  Docentes, Estudiantes
6.4.c. El modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.	Análisis documental  Entrevista	Formato de verificación  Guía de	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones-

	Grupo focal	entrevista Protocolo	currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes
6.4.d El modelo estipula la articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje.	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes
6.4.e En el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.	Análisis documental  Entrevista  Grupo focal	Formato de verificación  Guía de entrevista  Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes

	Existencia	Claridad	Coherencia interna	Coherencia con las metas educativas	Pertinencia	Observaciones
Criterios para la valoración de los aprendizajes.	X	X	X	X	X	No hay metas educativas

Criterios para el establecimiento de los niveles de desempeño de las competencias.	X	X	X	X	X	Reglamentadas en el decreto 1290/2009
Criterios para la promoción de estudiantes.	X	X	X		X	No están documentados en el modelo, sino en el documento SIE( sistema institucional de evaluación)
Articulación						
	Metas educativas	Enseñanza	Aprendizaje	Desarrollo de competencias		Observaciones
Formas de evaluación						Existen en el modelo pero no están articulados con las concepciones.
Tipos de evaluación						Existen en el modelo pero no están articulados con las concepciones
Instrumentos						Existen en el modelo pero no están articulados con las concepciones

	Responsables	Tiempos	Estrategias	Observaciones
Evaluaciones periódicas	X	X	X	Aparecen en el modelo pero no se referencia quienes son los



				responsables y las estrategias. Estas aparecen el documento SIE
Periodos de recuperación	X	X	X	Aparecen en el modelo pero no se referencia quienes son los responsables y las estrategias. Estas aparecen el documento SIE
Actividades complementarias	X	X	X	Aparecen en el modelo pero no se referencia quienes son los responsables y las estrategias. Estas aparecen el documento SIE

**6.5 El modelo/enfoque pedagógico permite espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.**

6.5.a En el modelo se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son dados a conocer a los docentes y la comunidad educativa.

6.5.b Evidencias de que los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son objeto de análisis y se tienen en cuenta para diseñar e implementar acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

<b>6.5 El modelo/enfoque pedagógico permite espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.</b>				
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>	
6.5.a En el modelo se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son dados a conocer a los docentes y la comunidad educativa.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)	
	Entrevista	Guía de entrevista	Coordinador/a, Rector/a Comité académico	
	Grupo focal	Protocolo	Docentes, Estudiantes, padres	
6.5.b Evidencias de que los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales)	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución)	



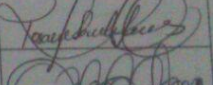
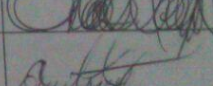
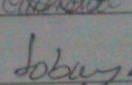
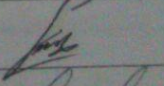

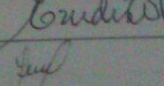
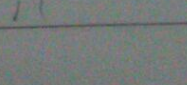

internacionales) son objeto de análisis y se tienen en cuenta para diseñar e implementar acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.	Entrevista  Grupo focal	Guía de entrevista  Protocolo	institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico  Docentes, Estudiantes
--	-------------------------------	-------------------------------------	---

	Mecanismos de difusión		Análisis de resultados		Uso de los análisis/informes		Observaciones
	Internos	externos	Sí	No	Diseño de acciones	Implementación de acciones	
Resultados de evaluaciones externas	X			X			No se plantean los mecanismos de difusión de los resultados de las pruebas externas solo Se difunden los resultados de los informes académicos de los estudiantes a los padres de familia y se hace análisis de ellos en la comisión de evaluación. Luego de difundida no se diseñan acciones para implementar y mejorar.
Informes realizados							No se plantean informes de las evaluaciones externas. Solo se entregan informes a padres de


							familia de resultados de estudiantes.
--	--	--	--	--	--	--	---

### Anexo 3

Socialización de análisis documental a docentes.

<div>  <div> MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN  Socialización de Resultados  Junio 21 de 2016 </div> </div>					
LISTA DE ASISTENTES					
	NOMBRE Y APELLIDOS	ROL	CORREO ELECTRONICO	NUMERO CELULAR	FIRMA
1	Ruben Troncoso	Coordinador	rubentrancosopyro@hotmail.com	3017675938	
2	Rosalia Santiago Hernandez	Docente	rosalibetkar@hotmail.com	3116697175	
3	ORLANDO MEJIA MARTINEZ	Docente	artegraphia@hotmail.com	3013174748	
4	Emirsonal Thurán Cabrera	Docente	thuranedbrera@gmail.com	3106004517	
5	Johany Mercado Mendoza	Docente	johanymercado@gmail.com	3004168027	
6	Jesús Segre A.	Coordinador	jsssegre@yahoocan.com	3506089925	
7	Luis Enriquez	Docente	luisenriquez@hotmail.com		
8	Eneidis Bañera J.	Tutora	enedisbañera@hotmail.com	3135307220	
9	Yenis M. Ventura M.	Docente	Ymventura77@gmail.com	3014876785	
10					



 <b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN</b> Socialización de Resultados Junio 21 de 2016					
11	Berthys Gutierrez P	Docente	begupe@gmail.com	3004510316	Berthys G
12	María Ben de M.	"	ordao5@hotmail.com	3015826739	María Ben de M.
13	Enrique Caballero V	Docente	caballerovalencia@gmail.com	3004383533	Enrique C.
14	Juliana Pineda B	Docente	julianapinas522@hotmail.com	3135729704	Juliana Pineda
15	Luz Marina Viquez R	Docente	luzmarina11@hotmail.com	3016115020	Luz Marina Viquez
16	Julia Villa Ortiz	Docente	julioro10@hotmail.com	3007710437	Julia V
17	Yiceth Esther Castellano M.	Docente		9749346-3006987026	Yiceth Castellano
18	Glady Manotas B.	Docente		3017919697	Glady Manotas
19	Josefa caballero V	Docente	josefocaballerovalencia@gmail.com	3008936762	Josefa caballero
20					





## Anexo 4

Protocolo de grupos focales.

### **PROTOCOLO PARA GRUPO FOCAL DE DOCENTES, PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES**

#### **1. Aspectos previos al desarrollo del Grupo Focal:**

- Se deben tener en cuenta los siguientes aspectos para selección de los participantes del grupo focal:
  - Se realizarán **tres grupos focales**: uno de docentes, uno de estudiantes y otro grupo focal de padres de familia
  - El número total de participantes en el grupo focal no deberá ser mayor a 12 personas. **Tratemos que sea de 10 a 12 participantes.**
  - Los participantes deben representar a su grupo, por ejemplo los docentes deben ser de diferentes áreas y niveles (docentes de preescolar, primaria y secundaria) a estudiantes de diversos grados. Los estudiantes deben ser de diferentes grados y los padres de familia o acudientes deben representar también a estudiantes de diferentes grados. Para el grupo focal de los docentes, tener en cuenta la participación de docentes de diferentes áreas disciplinares y que orientan diferentes grados académicos. Para el grupo focal de estudiantes y padres de familia tener en cuenta que exista un equilibrio entre ellos, para esto tener en cuenta el número de participantes, y que exista representación de los diferentes niveles académicos.
  - Para escoger a los docentes, padres de familia y estudiantes podría emplearse la siguiente estrategia: enviar a todos un correo electrónico o invitación escrita solicitándole su participación en el grupo focal con fecha y hora exacta, y los 10 o 12 primeros que confirmen su participación serán tenidos en cuenta. Sin embargo se debe tener de 3 a 5 participantes más por si alguno cancela en el último momento.

- El investigador reúne a los participantes seleccionados en un lugar apto para realizar el grupo focal (se recomienda un sitio ventilado, bien iluminado, aislado del ruido).
- Es importante disponer de escarapelas con los nombres o códigos de los participantes a fin de poderlos ubicar si fuera necesario.
- Se deberán organizar las sillas o mobiliario en círculo.
- El investigador debe verificar que los equipos de grabación funcionen correctamente (baterías, cables, etc.).

## 2. Identificación:

- Fecha: \_\_\_\_\_
- Grupo Focal de: Estudiantes ( ), Padres de Familia ( ), Docentes ( ).
- Lugar: \_\_\_\_\_
- Hora de inicio: \_\_\_\_\_-Hora de finalización:\_\_\_\_\_
- N° de participantes: \_\_\_\_\_
- Coordinador del grupo focal: \_\_\_\_\_

## 3. Introducción: Saludo, presentación del objetivo del proyecto y del grupo focal y diligenciamiento de consentimiento informado.

-Buenos días. Les recordamos que el presente proyecto de investigación se desarrolla en el marco del trabajo de grado de los estudiantes de la Maestría en Educación, énfasis

Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte, los cuales son beneficiarios de la beca Gobernación del Atlántico- ICETEX.

El principal objetivo del proyecto es proponer un plan de mejoramiento institucional derivado de la evaluación curricular en las instituciones educativas oficiales del Departamento del Atlántico. En cuanto a este grupo focal el propósito es identificar lo que la comunidad educativa piensa, cree o sabe sobre el currículo de su institución educativa y sobre los aspectos que no están claramente definidos en el Proyecto Educativo institucional.

Para cumplir con tal fin, es fundamental su participación activa en cada una de las preguntas que el moderador del grupo focal proponga. Para ello, es indispensable que sus aportes y opiniones se fundamenten en su visión y experiencia real en su rol: padre de familia, estudiante o docente. El presente grupo focal se desarrollará en un tiempo no mayor a noventa (90) minutos.

Es importante mencionar que lo conversado durante este grupo focal será tratado de forma confidencial. Cuando se transcriba la grabación de este grupo focal, su nombre será remplazado por un código o pseudónimo. De igual forma, los resultados de este Grupo Focal sólo podrán ser utilizados para efectos académicos.

*-En este punto el coordinador del Grupo Focal entrega a todos los asistentes dos copias del formato del consentimiento informado, luego se lee en grupo para proceder a su diligenciamiento (los participantes firman las dos copias: entregan una al colaborador y se quedan con una copia).*

*-¡Muchas gracias. Ya estamos listos para iniciar este grupo focal!*

#### **4. Para tener en cuenta durante el desarrollo del grupo focal:**



- Cuando los participantes estén listos, iniciar las preguntas del grupo focal (ver guía de preguntas, punto 5).
- Verificar que el equipo de grabación que se esté utilizando esté funcionando adecuadamente. Se debe grabar audio solamente; no es necesario grabar video.
- La participación debe ser espontánea, no obstante el investigador los motivará para que todos participen.
- La duración del grupo focal debe ser máximo de noventa (90) minutos, por lo tanto el investigador estará atento del tiempo.

### 5. Guía de preguntas:

**Importante:** Quien dirige el grupo focal deberá tener en cuenta que las *preguntas principales* serán formuladas a los participantes de tal manera que estos comprendan la intención de la misma, si se observa que no es así, quien dirige el grupo focal deberá recurrir a la *pregunta de apoyo* cuya estructura es más sencilla, con el fin de permitir que los asistentes participen activamente.

Cuando se perciba que un elemento guía ya fue abordado, este debe ir siendo tachado y los que no sean abordados por los participantes en sus respuestas deben ser retomados de tal manera que no quede ningún elemento sin desarrollar.

## I. PREGUNTAS GENERALES SOBRE EL CURRÍCULO INSTITUCIONAL

### a -Pregunta principal:

¿Cuáles son las características que identifican a su institución educativa?

**●Pregunta de Apoyo:**

¿Qué aspectos considera son los que identifican a su institución educativa?

¿Qué piensas de la institución educativa? ¿Cómo la ves?

¿Qué conoces de la institución educativa?

**b. -Pregunta principal:**

¿Cuál considera usted es el mayor logro de la institución en los últimos tres años?

**●Pregunta de Apoyo:**

¿En qué se ha destacado su institución educativa en los últimos tres años?

**c. -Pregunta principal:**

Si usted tuviera que identificar un aspecto que la institución debe mejorar, ¿cuál sería?

**●Pregunta de Apoyo:**

¿Cuál considera es la principal debilidad que tiene la institución educativa?

**Grupo focal docentes**

1. ¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes (Apoyo: Sociales, económicas, académicas, psicológicas)?
2. Podrían contarnos qué estrategia(s) didáctica(s) es la que más utiliza? ¿qué esperas alcanzar con la enseñanza impartida?
3. ¿Qué es para ustedes el aprendizaje?
4. ¿Cómo evalúan?
5. ¿Cuál es el Modelo pedagógico que sustenta la enseñanza? ¿Cómo proyectan ese modelo en sus clases?
6. ¿Qué es formación por competencias para ustedes? ¿Qué competencia o en qué competencias enfatizan? ¿Cómo las desarrollan? ¿Cómo las evalúan?
7. ¿Cómo promueves una formación de calidad desde tu práctica en el aula?
8. ¿Cómo hacen presente la calidad en la enseñanza?
9. ¿Cómo, desde lo que enseñas, como contribuyes a formar el perfil del estudiante que se han propuesto?

### **Grupo focal padres de familia**

1. ¿Qué le gusta del colegio? ¿Qué le disgusta?
2. ¿Conoce la misión y la visión de la institución?
3. ¿Está de acuerdo con el énfasis educativo del colegio, le gusta para su hijo?
4. ¿Piensa usted que lo que su hijo aprende en la institución puede servirle para un futuro? ¿Para qué específicamente? ¿Qué desea usted que su hijo aprenda?
5. ¿La institución le ha informado a usted cómo enseña y cómo evalúa a su hijo?
6. ¿Considera usted que su hijo recibe asesoría y acompañamiento oportuno para superar las dificultades (académicas, de comportamiento) que no le permiten aprender? ¿De quién principalmente?
7. ¿Cómo acompaña usted a su hijo para que le vaya bien en la escuela?
8. ¿Qué cambios positivos ha visto en su hijo que se los atribuye al colegio?

### **Grupo focal estudiantes**

1. ¿Saben cuál es la misión y visión de la institución?
2. ¿Les gusta la manera como sus profesores les enseñan?
3. ¿Cómo les gustaría que les enseñen sus profesores?

4. ¿Qué aprenden en el colegio? ¿Consideran que los conocimientos que reciben actualmente en la institución les pueden servir para un futuro, es decir para la vida?
5. ¿Están de acuerdo con el énfasis educativo del colegio?
6. ¿Piensan ustedes que lo que aprenden en la institución puede servirles para un futuro? ¿Para qué específicamente?
7. ¿Qué les gustaría que sus profesores les enseñaran?
8. ¿Cómo evalúan sus profesores su desempeño en clase? ¿Si pudieran cambiar la forma de evaluación qué cambiarían?
9. ¿Reciben oportunamente los resultados de sus evaluaciones? ¿Qué sentido tiene para ustedes recibir esa información?
10. ¿Cuál es la principal dificultad que no les permite aprender? ¿Reciben asesoría y acompañamiento de sus docentes para superar esas dificultades? ¿Qué actividades implementan sus profesores para superar esas dificultades?

#### **6. Despedida y agradecimiento:**

-Nos gustaría saber si tienen algún comentario que deseen agregar.

-¡Muchas gracias por su colaboración!

#### **7. Posterior al grupo focal:**

✓ El investigador Sistematizará la información grabada durante los grupos focales.

## **Anexo5**

Fotografía y cuestionario de entrevista al rector.

### **UNIVERSIDAD DEL NORTE**

#### **MAESTRIA EN EDUCACION CON ENFASIS EN CURRICULO Y EVALUACION**

#### **EVALUACION DEL CURRICULO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA TECNICO AGROPECUARIA DE LURUACO**

#### **ENTREVISTA DIRECTIVAS.**

El grupo investigador agradece a usted su gran colaboración al realizar esta encuesta, la cual tiene como objetivo la evaluación del currículo en aras de un mejoramiento institucional.

#### **DIRECTIVOS DOCENTES**

1. ¿Cuál es (son) el (los) rasgo (s) característico(s) de la misión y la visión de la Institución Educativa?
2. ¿Percibe usted coherencia entre la misión, la visión, la filosofía de la IE, las metas educacionales propuestas y las necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad? ¿Cómo se evidencia esta coherencia o su falta?
3. ¿Qué mecanismos se han establecido para la discusión colectiva y la actualización permanente de la misión, visión, valores del PEI de la institución educativa?
4. ¿Cuáles son las características esenciales del modelo pedagógico de la institución?
5. ¿Ha promovido entre los docentes momentos de capacitación del modelo pedagógico en la institución? ¿Con que frecuencia se llevan a cabo estas actividades?
6. ¿Cómo cree usted que contribuyen los profesores de la IETAL a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, competencias generales y específicas y la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional?
7. ¿Hay coherencia entre los lineamientos pedagógicos y didácticos establecidos y la metodología propuesta por los profesores? ¿Cómo se evalúa esto?
8. ¿Cómo se organiza la representación de estudiantes, docentes y padres y madres de familia en las decisiones sobre los contenidos, enseñanza y evaluación para los jóvenes y niños en la IETAL?
9. ¿Los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la Institución Educativa son suficientes para asegurar el cumplimiento exitoso de las metas educativas en la IETAL?

10. ¿Existen mecanismos para garantizar que todos los profesores están siguiendo los lineamientos pedagógicos establecidos?
11. El sistema de evaluación utilizado en la Institución es equitativo, transparente y coherente con las prácticas académicas y las metodologías utilizadas?
12. ¿Hay políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje?
13. ¿Existen mecanismos para analizar e integrar los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales)?



**Anexo 6**

Fotografía grupo focal docentes

**Anexo 7**

Fotografía grupo focal estudiantes.



**Anexo 8**


Fotografía grupo focal padres de familia.





**Anexo 9**

Actas de asistencia a grupos focal

<b>FECHA</b> <table border="1"> <tr> <td>DD</td> <td>MM</td> <td>AA</td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>11</td> <td>2015</td> </tr> <tr> <td colspan="3"><b>ACTA N. 001</b></td> </tr> </table>	DD	MM	AA	13	11	2015	<b>ACTA N. 001</b>			<p align="center"><b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN</b></p> <p align="center"><b>ACTA DE GRUPO FOCAL DOCENTE</b></p>	
DD	MM	AA									
13	11	2015									
<b>ACTA N. 001</b>											
<p>En la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco (IETAL), siendo las 11:00AM, se reunieron los integrantes del grupo investigador y los directivos anotados en la lista de asistentes adjunta con la finalidad de llevar a cabo entrevista en aras de conseguir información relevante que aporte a la investigación que se adelanta en la IETAL con relación al currículo.</p>											
<p align="center"><b>ORDEN DEL DÍA</b></p>											
<p>La reunión se llevó a cabo teniendo en cuenta el siguiente orden del día:</p>											
<p>1. Firma de asistencia</p>											
<p>2. Presentación de los responsables del proyecto</p>											
<p>3. Presentación de la actividad</p>											
<p>4. Objetivos</p>											
<p>5. Sesión de preguntas</p>											
<p>6. Cierre</p>											
<p align="center"><b>DESARROLLO DE LA REUNIÓN</b></p>											

El grupo focal de docentes inició a las 11:00 am, inicialmente se esperaban 20 docentes convocados pero solo se contó con la presencia de nueve de ellos.

El moderador inicio creando un ambiente de confianza indicándoles a los participantes que habría confidencialidad y que sus nombres no serían revelados en las transcripciones que se realizaran para los análisis posteriores.

Los docentes respondieron a cada pregunta de manera tranquila desarrollándose al inicio la técnica sin dificultad. Cuando se acercaban las 12:00pm, tiempo para finalizar, se evidenció que los docentes estaban afanados porque se terminara el grupo focal para retirarse a sus casas.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN  
Grupos focales  
Noviembre 13 de 2015

LISTA DE ASISTENTES					
	NOMBRE Y APELLIDOS	ROL	CORREO ELECTRONICO	NUMERO CELULAR	FIRMA
1	Viviana Tona G.	Docente	Jes. Vitogo@gmail	3006424856 3013839570	Viviana Tona G.
2	Nayys Esencia C.	Docente	nevis.espa@hna mell.com	3106388957 3135022289	Nayys Esencia C.
3	Terezo de Jesús Contreras Aiz	Docente	Tercero_contreras@hna.com	3116531747	Terezo de Jesús Contreras Aiz
4	Maricela Mendoza L.	Docente	marimendoza405@gmail.com	3004259019	Maricela Mendoza L.
5	Jaime Mendoza G.	Docente	jmendozaag08@hotmail.com	3012716592	Jaime Mendoza G.
6	Julia Manotas C.	Maestra	manotas.julio522@hotmail.com	3135729704	Julia Manotas C.
7	Luz Marina Paez C.	Docente	luzmarina11@hotmail.com	3016115520	Luz Marina Paez C.
8	Benjamin Holguero Sanchez	1	1967@hna.com	3136266411	Benjamin Holguero S.
9	BORIS GOMEZ KOHEI	Docente	Kohengomezboris@hotmail.com	3002384314	Boris Gomez Koheli

<b>FECHA</b> <table border="1"> <tr> <td>DD</td> <td>MM</td> <td>AA</td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>11</td> <td>2015</td> </tr> </table> <b>ACTA N. 001</b>	DD	MM	AA	13	11	2015	<p align="center"><b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN</b></p> <p align="center"><b>ACTA DE GRUPO FOCAL ESTUDIANTES</b></p>	
DD	MM	AA						
13	11	2015						
<p>En la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco (IETAL), siendo las 9: 00A AM, se reunieron los integrantes del grupo investigador y los directivos anotados en la lista de asistentes adjunta con la finalidad de llevar a cabo entrevista en aras de conseguir información relevante que aporte a la investigación que se adelanta en la IETAL con relación al currículo.</p>								
<p align="center"><b>ORDEN DEL DÍA</b></p>								
<p>La reunión se llevó a cabo teniendo en cuenta el siguiente orden del día:</p>								
<p>1. Firma de asistencia</p>								
<p>2. Presentación de los responsables del proyecto</p>								
<p>3. Presentación de la actividad</p>								
<p>4. Objetivos</p>								
<p>5. Sesión de preguntas</p>								

## 6. Cierre

**DESARROLLO DE LA REUNIÓN**

El grupo focal de estudiantes inició a las 9:00 am. El moderador del grupo dio las indicaciones y los objetivos de la sesión, así como les solicitó permiso para poderla grabarla. Todo Transcurrió sin dificultad, algunos estudiantes aparentaban una inocente pasividad cuando se realizaban las preguntas pero daban el aval a sus compañeros que respondían con una leve afirmación con sus cabezas. La mayor disposición la tuvieron siete estudiantes quienes se mostraron seguros en sus respuestas.

El grupo focal termino a las 10:30 am



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN  
Grupos focales  
Noviembre 13 de 2015

LISTA DE ASISTENTES					
	NOMBRE Y APELLIDOS	ROL	CORREO ELECTRONICO	NUMERO CELULAR	FIRMA
1	Celeny PrentH S.	ESTUDIANTE	Celeny PrentH @ OUTLOOK.COM	3015551985 3013346105	Celeny PrentH
2	Yolainis maestre	estudiante		3207057552	Yolainis ma.
3	Valentina Muñoz	estudiante		301336034	Valentina
4	Karoll Castañeda	estudiante		3205456211	Karoll.
5	Daimis orozco	estudiante		3046582250	Daimis
6	Martha Herrera	estudiante		3006424856	Martha.
7	Jorman Ortiz	Estudiante		3017678639.	Jorman
8	Izora Contreras	Estudiante	Contrerasprada@ gmail.com	3116531147	Izora
9	Paula Corredor	estudiante		3116697987	Paula
10	ROSA LUCIA	estudiante		3205784282	ROSA



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN  
Grupos focales  
Noviembre 13 de 2015

11	Guillermo Cervantes	Estudiante	El cerro de los cerros con...	3007027867	Guillermo
12	Luisa Teran Ypez	Estudiante		3045348779	Luisa Teran
13	Shon Lario Velazquez	Estudiante		3012948398	
14	Angie Paola	Estudiante		3006924856	Angie Paola
15	Sibelys Molinarez	Estudiante			Sibelys M
16	Daniela Charris	Estudiante		3218251636	Daniela B.
17	Kevin Montes	" "			Kevin M
18	GABRIEL Ruiz	" "			GABRIEL
19					
20					

#### Anexo 10

CATEGORIA	OBJETIVOS	DOCENTES	ESTUDIANTES	PADRES DE FAMILIA	ENTREVISTA AL RECTOR
CONTEXTO (Necesidades de estudiantes)	Describir las necesidades de los estudiantes de la I.E. que se ven reflejados	1,8 Y 3	4,5 y 6	3 y 4	2

	en el PEI				
<b>INSUMO (Horizonte institucional)</b>	Identificar las estrategias del plan de procedimiento , su pertinencia y el grado de socialización entre la comunidad educativa de la I.E.	8 Y 9	1	2	1,2,4
<b>PROCESO (Realización del diseño)</b>	Establecer la coherencia entre el plan, las estrategias trazadas y su realización	2,3,4,5,6 Y 7	2,3,7,8,9 y 10	5,6 y 7	3,5,8,10,12
<b>RESULTADOS (Valorar logros)</b>	Analizar el impacto de los planes, estrategias y procesos, como resultados de formación esperados por la comunidad estudiantil, docentes y padres de familia	Preguntas de entrada(INSUMO)	Preguntas de entrada(INSUMO)	1 y 8	6,7,11,13



**Anexo11**

Rúbrica de evaluación de la gestión de aula y plan de área.

### INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LA GESTIÓN DE AULA

#### CARACTERIZACIÓN

**Nombre del establecimiento educativo:** TECNICO AGROPECUARIA DE LURUACO

**Nombre de la Sede:** PRINCIPAL

**Grado :SEXTO** **Área :LENGUAJE**

**Observador: JOSE RICARDO CASTILLO**

**Observado: YEFRY VENTURA**

**Fecha:**

**Hora:**

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítems de la siguiente manera:

**5. Superior      4. Alto      3. Básico2. Bajo   1. No Aplica/ No se evidencia**

PLANEACIÓN						
CRITERIOS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Desde la planeación se evidencia la articulación con el horizonte institucional.					X	No se evidencia la misión, visión de la Institución.
El o La docente planea su clase en <u>relación con el modelo</u> pedagógico de la Institución.					X	No hay coherencia entre lo planeado con el modelo pedagógico
La planeación presenta <u>los objetivos de manera clara y precisa</u> según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes.				X		Tiene objetivos, pero no son lo suficientemente claros. No precisa los aprendizajes, lo que quiere que aprendan sus estudiantes.
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes.</u>					X	No se evidencia. La planeación no está formulada para atender estilos



						de aprendizaje y necesidades.
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación</u> con los <u>referentes de calidad</u> : estándares de competencias básicas y específicas, derechos básicos de aprendizaje.					X	Menciona sólo el estándar básico, pero las actividades propuestas no se articulan con el mismo.
<b>Desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula:</b>	1. Ambiente escolar					X No se evidencia.
	2. Saberes previos					X No se evidencia.
	3. Metodología					X No se evidencia.
	4. Manejo del tiempo					X No hace uso del tiempo
	5. Material educativo de apoyo					X No se contempla en la planeación.
	6. Evaluación					X No se evidencia.
Desde la planeación se <u>prevé las necesidades educativas diversas, las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales</u> en el proceso de enseñanza-aprendizaje						X No se evidencia.

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
<b>Ambiente favorable para el aprendizaje</b>	Se manejan acuerdos de convivencia, que fomenten valores institucionales y aceptación a la diversidad como la tolerancia, el respeto, la ética en la comunicación, confianza y seguridad para promover un clima de armonía.			X			No se evidencia estos acuerdos en la clase. El docente no controla el clima de aula. Hay mucha desatención por parte del estudiante. Pero se nota el esfuerzo que hace el docente por promover la participación.
	Establece relaciones democráticas con sus estudiantes para fortalecer el trabajo en equipo hacia el logro de sus metas estimulando la participación activa				X		Permite a los alumnos participar espontáneamente en la clase de forma activa, pero no promueve el trabajo en equipo.
	Responde oportunamente a las dudas de los estudiantes dentro y fuera del aula de		X				El docente resuelve la duda, pero no la aprovecha para

	clases.					potencializar el aprendizaje a partir de ella.
	La comunicación no verbal influye en la afectividad de las relaciones interpersonales en el aula de clase.				X	El lenguaje corporal del docente evidenció un poco de inseguridad. No favoreció el contacto visual con los estudiantes, apegándose al uso del tablero.
	El docente realiza dinámicas de motivación que despierten el interés del estudiante y lo ambiente para la clase a desarrollar.			X		No realiza dinámica para la disposición de sus estudiantes, pero se esfuerza en hacer la clase dinámica para motivar a sus estudiantes.
<b>Activación de conocimientos previos</b>	El docente realiza actividades de aprestamiento encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener.			X		El docente realiza una actividad con letras y refuerza algunos conceptos previos a la conceptualización del tema signos lingüísticos.
<b>Conocimiento del Contenido Disciplinar</b>	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados	X				Se observa control y dominio del tema desarrollado.
	El docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento				X	No se observa.
	El docente relaciona el tema con el contexto real.			X		Intenta explicar un concepto, semiótica, con una analogía o situación real, el perro.
<b>Didáctica utilizada en el aula de clase</b>	El docente utiliza métodos de enseñanza apropiados a la actividad y acorde al modelo pedagógico institucional.			X		Se nota un esfuerzo del docente por que el alumno construya conocimiento, pero él lo conduce y le da el concepto sin

						dejarle espacio para que el alumno lo haga.
	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo.				X	Lo hace solo individual
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar		x			Si, son pertinentes, ya que el tema es signos lingüísticos, y la actividad le permite al alumno identificarlos, conocerlos, aplicarlos
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada.				X	Las actividades ejecutadas no se encuentran planteadas en la planeación de la clase.
	Las actividades desarrolladas favorecen la participación continua del estudiante y permiten desarrollar un aprendizaje significativo.			X		Si, el docente facilita la participación activa de los estudiantes y trata de hacerles significativo el uso de los signos lingüísticos en su vida diaria.
	El docente promueve que los estudiantes contribuyan a la construcción del resumen o conclusiones de la clase.				X	No propiamente, el hace una retroalimentación a través de la pregunta para ver que si el alumno ha asimilado pero no se reflexiona, asume o concluye sobre lo aprendido.
	El docente propone tareas que son pertinentes y se desarrollan en el escenario adecuado para potenciar el aprendizaje.				X	La tarea que se identifica en la clase es construir palabras y pasar al tablero, y se nota el interés del docente en que estas puedan ayudar a potenciar el

							aprendizaje, pero se observa un poco de desorganización, no se muestra si todos la hacen.
<b>Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes</b>	El docente desarrolla las actividades programadas dentro del tiempo previsto			X			Se gasta el tiempo total de la clase, sin embargo no se identifican los tiempos para los momentos de la clase, inicio, desarrollo, conclusión, tareas y compromisos.
<b>Uso pedagógico de los materiales educativos</b>	El docente utiliza eficientemente el material de apoyo durante la clase.			X			Si, el docente trae preparado un material y lo utiliza en clase adecuadamente, pero no parece ser suficiente para toda la clase.
	El docente utiliza material de apoyo que favorece el cumplimiento de los objetivos planteados.		X				Sí.
	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos.			X			Sí, pero no para todos los estilos. Por lo menos no se ve claramente.

EVALUACIÓN							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación.				X		La planeación se queda corta en evaluación, no explicita como se va a evaluar.
	El docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente				X		Solo corrige sin resolver sus dudas.

	Se presentan las diferentes formas de evaluación	1.Autoevaluación			X			Aplica la heteroevaluación y un poco de coevaluación
		2.Coevaluación						
		3.Heteroevaluación						
	El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos					X		Lo hace más como corrección.
	El docente realiza retroalimentación de manera oportuna para clarificar y/o ampliar conceptos.					X		No, el docente corrige y explica conceptos a partir de lo que observa cuando el alumno pasa al tablero pero sin retroalimentar.
	El docente plantea actividades evaluativas que permiten determinar si el estudiante logró los aprendizajes propuestos.					X		Durante la clase, pero al final no hay una actividad específica que evalúe el aprendizaje
	El docente plantea actividades de evaluación acordes tanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrollada como la competencia planteada en la planeación.					X		En la planeación de la clase no se contempla una actividad de evaluación. Más que a la competencia al objetivo planteado se evalúa Durante la clase, pero al final no hay una actividad específica que evalúe el aprendizaje

## RUBRICA CURRÍCULO ENSEÑADO (PLAN DE ESTUDIO Y MALLA CURRICULAR)

**7. Currículo enseñado:** *analizar en qué medida el currículo enseñado en la escuela atiende las necesidades de la Sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educativas y perfil del estudiante.*

7.1 El plan de estudios (PE) refleja la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI, el modelo pedagógico institucional, en coherencia con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias.

- 7.1a Documento institucional que recoja los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación alineados con el PEI y el modelo pedagógico institucional y en coherencia con los estándares básicos de competencias, y políticas de inclusión
- 7.1b Documento que evidencie la articulación del currículo diseñado y los planes de estudio en cuanto a: las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, y decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución,
- 7.1c Evidencias de los medios a través de los cuales se socializan los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación.
- 7.1d Evidencias sobre cómo los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar;
- 7.1e Documentos que evidencien la justificación para realizar ajustes a la selección de los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; y la manera en que estos atienden las necesidades diversas (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes en las asignaturas;
- 7.1f Existencia de la articulación de los valores de la organización, los aspectos culturales de la sociedad con los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación en el Plan de estudios.
- 7.1. g Existencia de mecanismos de seguimiento a los planes de estudios, que permiten su evaluación y retroalimentación

<i>7. 1 El Plan de Estudios refleja la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.</i>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.1a. Evidencias de un documento que define y describe los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y evaluación alineados con el PEI y el modelo pedagógico institucional y en	Análisis documental	Rejilla.	Documento PEI, Plan de estudios

coherencia con los estándares básicos de competencias, y políticas de inclusión			
7.1b. Documento que evidencie la articulación del currículo diseñado y los planes de estudio en cuanto a: concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución	Análisis documental. Entrevista, grupo focal	Rejilla.	Documento PEI, Plan de estudios  Aportes de Coordinador Académico, docentes
7.1c. Evidencias de los medios a través de los cuales se socializan los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios,
7.1.d Evidencias sobre cómo los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios, PMI, actas, resoluciones
7.1. d. El enfoque metodológico y de evaluación permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
7.1e Documentos que evidencien la justificación para realizar ajustes a la selección de los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; y la manera en que estos atienden las necesidades diversas (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes en las asignaturas;	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
7.1.f Existencia de la articulación de los valores de la organización, los aspectos culturales de la sociedad con los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación en el Plan de estudios.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
7.1.g Existencia de mecanismos de	Análisis	Rejilla	Documento PEI, Plan de

seguimiento a los planes de estudios, que permiten su retroalimentación		documental		estudios. PMI	
	Existencia	Información			Observaciones
		Claridad	Coherencia	Pertinencia	
Documento Plan de estudios	X	X		X	El plan de estudio intenta ser coherente con el modelo pedagógico institucional al proponer actividades acordes con el mismo, más no está alineado con el PEI en cuanto no refleja claramente la misión y la visión solo hace una mención del énfasis. Su fundamentación atiende los estándares básicos de competencia. La pertinencia se evidencia en atender las competencias comunicativas.
Descripción métodos, actividades EA, metodologías	X	X	X	X	Las actividades solo se mencionan, no hay una descripción clara de las mismas. Están alineadas a lo planteado en el PEI y el modelo pedagógico e intentan ser coherente con los estándares sin atender las políticas de inclusión.
Fundamentación enfoques metodológicos y de evaluación					El plan de estudio no contempla una fundamentación, enfoques metodológicos y evaluación. Se evidencian actividades constructivistas pero sin fundamentación.



Los enfoques descritos en el Plan de estudios se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular, el horizonte institucional y el modelo pedagógico:				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Enseñanza				Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación no son planteadas en el plan de estudio claramente, en este solo se habla a nivel de evaluación de retroalimentaciones y en la enseñanza se mencionan posibles actividades de trabajo para apoyar a los estudiantes con dificultades. No se contempla nada de calidad. Así mismo no hay manera de establecer coherencia con el PEI pues este último tampoco lo contempla. En relación con el modelo pedagógico lo poco que se describe presenta coherencia con lo contemplado en el modelo.
Aprendizaje				
Evaluación				
Calidad				
Competencia			X	Aparecen en los planes de área, son poco claros y coherente con los contenidos y estándares. Es pertinente porque la competencia es un deber ser, que aparece conceptualizada

				pero no se evidencia en el quehacer pedagógico. también se discriminan en los procesos de evaluación contemplados en el SIE
Concepción de niño y niña.				No se contemplan estas concepciones en el plan de estudio. Cada área determina sus contenidos, basándose en los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares. La teoría curricular y modelo pedagógico tampoco lo contempla.
Concepción de hombre y mujer.				
Concepción de ciudadano y ciudadana				
Perfil del estudiante				

*En los programas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología.*

7.2.a Los métodos de enseñanza están claramente definidos, establecen relaciones pedagógicas y recursos que responden a las necesidades de la diversidad de la población educativa

7.2. b. Los métodos de enseñanza son pertinentes para el desarrollo de los contenidos por áreas/grados/niveles

7.2.c. Los métodos de enseñanza despliegan estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas.

7.2.d. Los métodos de enseñanza hacen uso de los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados y promueven la participación del alumnado y el desarrollo de las competencias básicas en el área/grado/nivel.

<b><i>7.2 En los programas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología</i></b>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.2.a Los métodos de enseñanza están claramente definidos, establecen	Análisis documental	Rejilla.	Malla curricular

relaciones pedagógicas y recursos que responden a las necesidades diversas de la población educativa			
7.2.b. Relación de los métodos de enseñanza con los contenidos por el áreas/grados/niveles	Análisis documental	Rejilla.	Malla curricular
7.2.c. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el áreas/grados/niveles	Análisis documental.	Rejilla.	Malla curricular
7.2.d. Relación de los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados para incrementar la participación de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias básicas en áreas/grados/niveles	Análisis documental	Rejilla	Inventario

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Relación de métodos de enseñanza con necesidades diversas de la población educativa.					No hay métodos de enseñanza contemplado en la malla curricular por lo tanto no se pudo establecer relación con las necesidades diversas de la población educativa y contenidos por áreas.
Relación de los métodos de enseñanza con los contenidos por el áreas/grados/niveles					
Relación de estrategias por áreas/grados/niveles					No hay relaciones establecidas de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas por áreas/grados/niveles. Se plantean actividades para atender a estudiantes

					con bajo rendimiento académico pero no están relacionadas por áreas.
Listado de recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados por áreas/grados/niveles	X	X		X	Están explícitos solo en la metodología del modelo pedagógico.

*Los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje (EA) fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil. .*

7.3.a. Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas permiten abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.

7.3.b Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas promueven estrategias para el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel y ajustadas las necesidades de los estudiantes.

7.3.c. Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas proporcionan oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, plan de apoyo).

### **7.3. Los métodos de enseñanza fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil.**

	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.3.a. Descripción de los métodos de enseñanza y actividades EA y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje	Análisis documental	Rejilla.	Plan de estudios/Malla curricular
7.3.b. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el áreas/grados/niveles	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de estudios/ Malla curricular
7.3.c. Relación de oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación) por áreas/grados/niveles	Análisis documental	Rejilla	Plan de estudios

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Relación de métodos de	x			X	Se mencionan actividades para

enseñanza y actividades EA y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje					manejar el bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.
Relación de estrategias por áreas/grados/niveles					No hay relaciones establecidas de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas por áreas/grados/niveles. se plantean actividades para atender a estudiantes con bajo rendimiento académico pero no están relacionadas por áreas.
Relación de actividades de acompañamiento, plan de apoyo por áreas/grados/niveles					Se menciona de forma general las actividades de acompañamiento, plan de apoyo para los estudiantes con bajo desempeño académico, pero no se especifican por áreas/grados/ niveles.

*Las rutas de evaluación promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel y área.*

7.4. a Las rutas de evaluación dan oportunidades de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje.

7.4 .b Las rutas de evaluación reflejan criterios para la promoción de los y las estudiantes.

7.4 c Las rutas de evaluación responden a las necesidades diversas de los estudiantes.

7.4.d. Las rutas de evaluación articulan formas, tipos e instrumentos de evaluación coherentes con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y aprendizaje

7.4.e. Las rutas de evaluación reflejan los fundamentos establecidos en los lineamientos curriculares los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje.

7.4.f. Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PEI y mallas curriculares

<b>7.4.Las rutas de evaluación promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel y área.</b>					
		<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>	
7.4.a. Descripción de los las rutas de evaluación, estrategias de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje		Análisis documental	Rejilla.	Plan de estudios/Malla curricular/ SIEE	
7.4.b. Relación de criterios para la promoción de los y las estudiantes.		Análisis documental.	Rejilla.	Plan de estudios/ Malla curricular/ SIEE	
7.4.c. Descripción de las rutas de evaluación y su pertinencia para responder a las necesidades diversas de los estudiantes		Análisis documental	Rejilla	Plan de estudios/ Malla curricular/ SIEE	
7.4.d Descripción de la articulación de formas, tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje		Análisis documental.	Rejilla.	Plan de estudios/ Malla curricular	
7.4.e. Relación de las rutas de evaluación con los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje		Análisis documental	Rejilla	Plan de estudios/ Malla curricular	
7.4.f. Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PE y mallas curriculares		Análisis documental	Rejilla	PMI, actas de comisiones de evaluación, consejo académico, reuniones de área	
	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento de rutas de evaluación por áreas/grados/niveles					No existe, solo el plan de estudio menciona la forma de evaluar al estudiante en el área.
Documento de criterios para la promoción de los y las estudiantes	X				Solo existe el SIE que contempla los criterios para la promoción de los estudiantes.
Documento de tipos e instrumentos de					No existe, solo el plan de estudio menciona

evaluación					la forma de evaluar al estudiante en el área.
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas educativas					No existe, solo el modelo pedagógico las contempla sin poder establecer coherencia con las metas educativas. No existe concepción de enseñanza aprendizaje.
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con los estándares					No existen en el plan de estudio, solo el modelo pedagógico las contempla y son coherentes con los estándares y competencias. No se atienden los DBA en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las competencias					
Descripción de cómo la evaluación retroalimenta los PE y mallas curriculares					Se reestructuran los PE sin atender Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes.